Das Lateinische

in seinem Recht

als wissenschaftliches Bildungsmittel.

Von

Dr. Hermann Planck,

Professor am Kgl. Realgymnasium in Stuttgart.

Wiesbaden,

Verlag von C. G. Kunzes Nachfolger

(Dr Jacoby).

1890.

Meinem lieben Oheim

Herrn Dr. Oskar Jäger

zur Feier seiner 25 jährigen Wirksamkeit

als Direktor des Kgl. Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Köln

gewidmet

als Gruß aus der schwäbischen Heimat.

Vorwort.

Die vorliegende Schrift unternimmt es, an der Hand einer eingehenden, methodischen Vergleichung alter und moderner Sprachen, insbesondere des Lateinischen und des Französischen, den Nachweis zu liefern, daß und warum für die sprachliche Ausbildung und für die wissenschaftliche Vorbildung der Jugend die alten Sprachen wertvoller sind, als die modernen.

Zum erstenmale habe ich vor anderthalb Jahren in der wissenschaftlichen Beilage zum Programm des Stuttgarter Realgymnasiums meine Ansicht über das Recht des Lateinischen ausgesprochen. Auf dieser Grundlage beruhen die folgenden Blätter, doch so, daß keine Seite jener Abhandlung von stilistischen oder sachlichen Änderungen frei blieb, manche Abschnitte auch einer durchgreifenden Umarbeitung unterworfen wurden.

Dagegen ist meine Stellung zu der ganzen Frage dieselbe geblieben, nur daß ich jetzt über manche Punkte mich freier und deutlicher äußern konnte. Eine Streitschrift aber wollen die folgenden Blätter in keiner Weise sein, sondern ein ruhiges Wort zur Verständigung in einem Streite, welchen die Leidenschaft auf beiden Seiten vergiftet hat.

Es war mein aufrichtiges Bestreben, in maßvoller, sachlicher Weise die einschlägigen Fragen zu erörtern, und auch da, wo ich mich mit einzelnen Wortführern der radikalen Partei auseinanderzusetzen hatte, habe ich nicht ihre Person im Auge gehabt, sondern nur die Anschauung, welche sie vertreten. Ich schreibe nicht im Dienste einer Partei, sondern im Dienste der Sache, die ich für eine gute halte. Ich bin klassischer Philologe, aber zugleich ein Freund und innerhalb bescheidener Grenzen auch ein Kenner der modernen Sprachen. Wohl bleibt es wahr, daß niemand zwei Herren dienen kann: immerhin darf ich sagen, daß meine Kenntnisse im Französischen und im Englischen nicht bloß tote, aus Büchern gewonnene

sind, daß ich vielmehr durch einen längeren Studienaufenthalt in Paris und London mit beiden Sprachen in lebendigen Verkehr getreten bin.

Meine Beobachtungen sind geschöpft aus dem Leben einer Schule, welche mir seit einer Reihe von Jahren die seltene Gelegenheit bietet, an derselben Klasse (Untersekunda) den Unterricht in lateinischer, französischer und englischer Sprache zu erteilen. Dies giebt mir vielleicht auch in den Augen der Andersdenkenden ein gewisses Recht, in dem Streite zwischen Alten und Neuen das Wort zu nehmen. Wenn ich mich in der Hauptsache auf die lateinische Sprache und Litteratur beschränkt und das Griechische mehr nur gelegentlich beigezogen habe, so findet dies seine Erklärung eben in der Art meines Lehrauftrags.

Den Schriften der Pädagogen vom Fache, und ebenso dem Rate mancher Kollegen, auch aus dem gegnerischen Lager, fühle ich mich zu aufrichtigem Danke verpflichtet. Nicht minder danke ich allen denen, welche meiner Erstlingsarbeit damals ihre Anerkennung gezollt und mich ermutigt haben, diesen Gedanken noch weiter nachzugehen und sie einem weiteren Kreise gebildeter Leser zugänglich zu machen. Wer würde nicht heutzutage die Schulfrage mit Spannung und Aufmerksamkeit verfolgen? Aber wie wenige sind in der Lage, sich selbst an der Quelle über den Stand der Dinge zu unterrichten und in dem verwirrenden Streite der Meinungen zu klarer Anschauung und eigenem Urteil durchzudringen. An diese Leser richtet sich in erster Linie der einleitende Abschnitt, welcher in übersichtlicher, leicht faßlicher Darstellung die Entwicklung unseres Schulwesens von der alten Schola Latina bis an die Schwelle der modernen Einheitsschule verfolgt.

Mancher wundert sich vielleicht, wie gerade aus einem Realgymnasium eine Verteidigung des Lateinischen und überhaupt der klassischen Studien hervorgehen konnte. Dem gegenüber bemerke ich, daß das württembergische Realgymnasium durch Abzweigung aus dem humanistischen Gymnasium entstanden ist und durch die Rolle, welche es dem lateinischen Unterricht zuweist (vgl. S. 14 dieser Schrift), seiner Mutteranstalt um ein gutes Teil näher steht, als die gleichnamigen Anstalten im übrigen Deutschen Reiche.

Stuttgart, Ostern 1890.

H. P.

Inhalt.

Die Zeiten liegen lange hinter uns, da die lateinische Schule, wie sie in kleinen und großen Städten bestand, zugleich die einzige, die natürliche Einheitsschule für alle Stände war. Was heutzutage von vielen gesucht und erstrebt wird, war damals, freilich in ganz anderer Weise, von selbst gegeben, und niemand wunderte sich, wenn der spätere Handwerker mit dem künftigen Studenten oder Magister auf der gleichen Schulbank saß, um die ‚Grammatika' zu lernen und die römischen ‚Autores' zu lesen. „Und wenn schon ein solcher Knabe, so Latein gelernt hat, darnach ein Handwerk lernet und Bürger wird", sagt Luther, „so schadet ihm solche Lehre auch nichts zur Nahrung, kann sein Haus desto baß regieren und ist über das zugerichtet und bereit zum Predigtamt, wo man sein bedarf", und dieselbe Anschauung finden wir an einer andern Stelle ausgesprochen, mit Gründen, die man heute vielmehr zu Gunsten der neueren Sprachen ins Feld führen würde, wenn er sagt: „Die Sprachen, sonderlich die lateinische, wissen, ist allen nütze, auch den Kriegs- und Kaufleuten, auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden und mit ihnen umgehen können."

In der That bildete die lateinische Sprache so sehr den einzigen ernsthaft betriebenen Unterrichtsgegenstand der Schola Latina, wie sie im 16. Jahrhundert die vereinigten Bemühungen der Reformatoren und Humanisten ins Leben gerufen hatten, daß zwanzig und noch mehr Wochenstunden diesem fremden Götzen geopfert wurden. „Die Grammatika" — so lesen wir in einer grausamen Verordnung aus dem Jahre 1556 — „Die Grammatika soll winterszeit in den 2 Stunden vor der Morgensuppe gelesen werden, damit solche immerdar in den Schulen den Fürgang habe", und es gab Schulen, in welchen es für Lehrer und Schüler als Schande galt, ein deutsches Wort in den Mund zu nehmen. Noch in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, als Schiller die Lateinschule in Ludwigsburg besuchte, wurde dort mit Ausnahme eines

Wochentages ausschließlich Lateinisch getrieben und geredet; Deutsch hörte man überhaupt nur des Freitags. Erst in den oberen Klassen kam noch etwas Griechisch und Hebräisch dazu, während Rechnen, Geschichte und Geographie in den damaligen Lateinschulen fast im Geruch von Allotria standen.

Kein Wunder, wenn dem Knaben auf diesem Wege die lateinische Sprache in Fleisch und Blut überging, wenn er nach dem Wunsche des großen Straßburger Rektors, Johannes Sturm, (1537—1581) „in römischer Rüstung, Bewaffnung und Kleidung" einherschritt. Ja, ein lateinisches Loblied auf die Schule des Valentin Trotzendorf in Goldberg — Aurimons oder Chrysopolis in der Sprache des 16. Jahrhunderts, ein schlesisches Städtchen, das heute noch seine lateinische Stadtschule besitzt — besagt, daß man dort selbst Knechte und Mägde hätte lateinisch reden hören können. Es ist nicht wahrscheinlich, daß ihre Gelehrsamkeit viel über amo hinausging: mit welch vollendeter Meisterschaft aber größere Geister in jenem Zeitalter die lateinische Sprache und ihre Litteratur beherrschten, dafür mag uns der letzte der deutschen Humanisten, Nicodemus Frischlin, ein Beispiel sein. Seine lose Zunge hatte ihn in den Kerker gebracht: dort, auf der Festung Hohenurach, entstand in weniger als vier Monaten unter Krankheit und Ungemach aller Art seine Hebraeis, eine Darstellung der jüdischen Geschichte in 12,500 lateinischen Hexametern, ohne andere Hilfsmittel als eine deutsche Bibel!

Auf die Dauer freilich vermochte die Schule, das Gymnasium, dem kräftigen Wehen einer neuen Zeit nicht zu widerstehen, und es wäre ebenso thöricht als vergeblich, wollten wir heute jenes Zeitalter der Alleinherrschaft des Lateinischen zurückwünschen. — Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, die allmähliche Umgestaltuug unserer Schulen seit den Tagen der Reformation zu erzählen: neuerdings besitzen wir von Friedrich Paulsen eine meisterhafte Darstellung der Geschichte des gelehrten Unterrichts in einem Werke, dessen 800 Seiten den alten Satz *μέγα βιβλίον μέγα κακόν* — ein großes Buch, ein großes Übel — zu widerlegen scheinen. Für unsre Zwecke mag es genügen, die wichtigsten Thatsachen dieser Entwicklung ins Gedächtnis zu rufen.

Die Fächer, welche man mit einem gemeinsamen Namen als

realistische bezeichnet: neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, hatten sich im Laufe der Zeit ihr bescheidenes Plätzchen neben den alten Sprachen im Lehrplan der Gymnasien erkämpft. Anfangs kaum geduldet, wie die Tribunen im römischen Senat, waren die plebejischen Eindringlinge lange den argwöhnischen oder verächtlichen Blicken der Humanisten ausgesetzt: so erscheint die Gründung von eigenen Realschulen, in welchen die Nebenfächer des Gymnasiums zum Range von selbständigen Hauptfächern erhoben und erweitert wurden, als ein glücklicher, schöpferischer Gedanke, als eine friedliche secessio, welche der großen Menge der nicht zum Studium bestimmten Schüler eine willkommene Freistatt öffnete.

Das Gymnasium hatte sich nicht zu beklagen über die aufblühende Schwesteranstalt, welche ihm eine Menge von Schülern abnahm, die für seine Zwecke weniger geeignet schienen, und ihm damit ermöglichte, sich ganz und mit Erfolg auf seine wissenschaftliche Aufgabe zu beschränken. Anderseits fiel es den Vertretern dieser neuen Schulen nicht ein, den Wert der klassischen Bildung an sich zu bestreiten; nicht wenige behielten sogar das Lateinische aus äußeren Gründen bei, wenn auch mit bedeutend herabgesetzter Stundenzahl.

Aus Gründen, welche wir nicht zu erörtern haben, ist an die Stelle dieses ursprünglichen, harmlos friedlichen Verhältnisses, in welchem beide Anstalten zu einander standen, in unsern Tagen ein erbitterter Ständekampf zwischen Gymnasium und Realschule getreten, der täglich an Ausdehnung und Heftigkeit gewinnt und dessen Ausgang vorauszusagen Vermessenheit wäre. Immerhin wird eine unparteiische Würdigung dessen, was in den letzten Jahren über Vorzüge und Mängel unseres gelehrten Schulwesens geschrieben worden ist, das Urteil rechtfertigen:

daß die Anhänger der alten Schule, welche die beiden klassischen Sprachen mit einer überwältigenden Stundenzahl in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen und den übrigen Fächern nur eine dienende Rolle im Lehrplan zugestehen, heutzutage eine unbestrittene Majorität nicht mehr für sich haben;

daß dagegen die Forderungen einer zeitgemäßen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens im Sinne der modernen Bildung, verbunden zugleich mit einer Neuregelung der Berechtigungsfrage, täglich lauter in Schrift und

Wort erhoben werden, ohne daß es bis jetzt gelungen wäre, die zahlreichen Gegner des Bestehenden sämtlich oder auch nur in bedeutender Mehrzahl für eine der vorgeschlagenen positiven Reformen zu gewinnen.

Was Bismark mit treffendem Witze von uns Deutschen gesagt hat, daß jeder am liebsten seinen eigenen Kaiser wählen möchte, das scheint sich auf dem Boden der Schulfrage zu wiederholen, und „mit Erstaunen und mit Grauen" hörten wir jüngst aus dem Munde des preußischen Unterrichtsministers, daß ihm in den letzten 6 Jahren (1882—1888) nicht weniger als 344 verschiedene Vorschläge zur Schulreform zugegangen seien.

Man ist in der That versucht, ein Wort, das Aristoteles vor mehr als 2000 Jahren niedergeschrieben, vielmehr auf unsre heutigen Zustände zu beziehen. „Daß die Gesetzgebung die Bildung der Jugend in ihre Sphäre aufnehmen muß, ist unbestritten", so läßt sich der Erzieher des großen Alexander vernehmen, „worin aber die Bildung, sowohl ihr Wesen als ihre Methode, besteht, sollte vor allem klar sein. Nun aber sind keineswegs alle einig über das, was die Jugend lernen soll, und es ist durchaus nicht klar, ob man mehr Gewicht legen soll auf die Entwicklung der Intelligenz oder auf die des sittlichen Wesens. Die Alltagsbildung bringt nur Verwirrung in diese Frage und schafft keine Klarheit darüber, ob man mehr das praktisch Nützliche üben soll oder das sittlich Gute oder auch das, was keinen unmittelbar praktischen Wert hat; jede dieser Ansichten hat ihre Vertreter und es giebt in diesen Fragen überhaupt keine Übereinstimmung". [1])

Nicht als ob es früher, im Zeitalter der unbestrittenen Alleinherrschaft der alten Sprachen, ganz an Angriffen gegen die herrschende Richtung gefehlt hätte; allein diesen Sprachen als solchen den Krieg zu erklären, ihre Erlernung als überflüssig für jedermann, ja als schädlich darzustellen, konnte damals niemanden im Ernst einfallen, so lange wenigstens das Lateinische noch als die Sprache des internationalen Verkehrs unentbehrlich war für jeden, der überhaupt auf Bildung Anspruch machte. Was wir

---

[1]) Siehe Anhang.

deshalb von gegnerischen Auslassungen aus alten Zeiten hören, das sind in erster Linie Angriffe auf die herrschende geisttötende Methode des altsprachlichen Unterrichts, ausgehend von der Überzeugung, daß man nach dem damaligen Betrieb zu viel Zeit auf diese an sich guten und nützlichen Dinge verwende. So hatte schon Montaigne (1533—1592) geäußert: „C'est un bel et grand ornement que le grec et le latin, mais on l'achète trop cher", und im Jahre 1612 übergab der Holsteiner Ratichius (1571—1635) dem Deutschen Reiche auf dem Wahltag zu Frankfurt ein Memorial mit dem kecken Wahlspruch: Ratio vicit, vetustas cessit, „wie die ebräische, griechische, lateinische und andere Sprachen mehr in gar kurzer Zeit sowohl bei Alten als Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen sei". Dasselbe Ziel, aber in großartigerer Weise verfolgte mit seinen Lehrbüchern (darunter der ehrwürdige „Orbis pictus") Amos Comenius (1592—1671). Wie er in der Methode wesentlich mit Ratichius übereinstimmt — auch das neueste Kolumbusei der induktiven Methode findet sich im Prinzip bereits bei ihm ausgesprochen, wenn er verlangt: „ubique praecedant exempla, sequantur praecepta et regulae", — so ist er typisch auch für eine zweite Richtung der pädagogischen Dissenters, welche ihre Angriffe gegen die heidnische Litteratur als die Verderberin von Religion und Sittlichkeit richteten und die alten Klassiker durch christliche Lesestücke zu ersetzen suchten: ein Versuch, der seitdem öfter, bei uns noch in diesem Jahrhundert von pietistischer Seite wiederholt wurde, aber aus den Kreisen der Schulmänner die gebührende Zurückweisung fand.

Weit gefährlicher als jene wohlgemeinten Reformvorschläge wurde in der Folgezeit für das ungeschmälerte Fortbestehen der klassischen Studien die doppelte Thatsache, daß Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften von den Alten mehr und mehr sich los machten, so daß man in diesen höchstens noch die Anfänger sehen konnte, welche man nicht nachahmen, sondern übertreffen mußte und teilweise schon übertroffen hatte; und weiterhin, daß auch die lebenden Kultursprachen, welche unterdessen zu einer Nationalliteratur gelangt waren, daß vor allen die lang vernachlässigte deutsche Muttersprache und das Französische, später das Englische gebieterisch ihr Recht auch in der Schule verlangten.

Schon 1618 hatte der junge Opitz seinen Warnruf de contemptu linguae teutonicae erschallen lassen; 1687 wurden zum erstenmal durch Thomasius in Leipzig deutsche Vorlesungen durch ein deutsches Programm angekündigt; seit 1717 gewann das Deutsche auch im politischen Leben, in Reichstagsverhandlungen, in den Erlassen der Gerichtsbehörden und dergl. rasche Verbreitung auf Kosten des Lateinischen.[2]) Daß die Kenntnis der französischen Sprache und Litteratur bei dem beherrschenden Einfluß Frankreichs ebenso Bedürfnis als Modesache wurde, ist bekannt. Für das Englische aber sprach neben seiner höchst bedeutenden Litteratur, aus welcher dem deutschen Leser ein verwandter Geist entgegenwehte, noch der Umstand, daß es als die Sprache des Welthandels in seiner Art ebenso unentbehrlich wurde, als das Französische, dem es bald durch seine Verbreitung über alle Teile der Welt den Rang abzulaufen drohte.

Dieser geschichtliche Prozeß, dessen Entstehung und Verlauf wir im Vorangehenden anzudeuten suchten, die Ausbreitung der modernen, praktischen Fächer auf Kosten der alten Sprachen, scheint in unsern Tagen in ein akutes Stadium eingetreten zu sein; ja, was bedenklicher ist, der Streit hat vielfach einen Charakter angenommen, in welchem mehr die Leidenschaft der Parteien, als ruhige, sachliche Erwägungen maßgebend sind. Die klassischen Studien, einst ein uneinnehmbares Bollwerk, sie gleichen heute einer Festung, welche von allen Seiten bestürmt und vom Feinde ausgehungert wird: schon gewahrt man außer zahlreichen Überläufern auch Unterhändler aller Art, welche durch größere oder geringere Zugeständnisse die Feinde zu beschwichtigen und so wenigstens einen Teil des alten Besitztums zu retten hoffen.

Zum Ersatz für die alten Sprachen, die nach ihrer Ansicht sich nicht lange mehr in ihrer bisherigen Stellung werden halten können, verlangen die einen Hand in Hand mit dem nationalen Aufschwung unseres deutschen Volkes eine gesteigerte Pflege der Muttersprache und der deutschen Litteratur. Ihnen zur Seite stehen die Vertreter der modernen, fremden Sprachen, welche seit dem Aufkommen der romanischen Philologie mit den gerechtfertigten Ansprüchen einer zukunftsvollen Wissenschaft, zugleich mit dem energischen Hinweis auf die Nützlichkeit, ja Unentbehrlichkeit ihrer Fächer gegen die

„Tyrannei der toten Sprachen" sich auflehnen. Von einer dritten Seite endlich erheben Mathematik und Naturwissenschaften ihr Haupt, gestützt auf den sprichwörtlichen Aufschwung ihrer Disciplinen, auf die dadurch herbeigeführte Umgestaltung unseres gesamten modernen Lebens, — Thatsachen, denen auch die Schule endlich Rechnung zu tragen habe, wenn sie nicht „mitten im frischen Frühlingsgrün der Gegenwart die welken Blätter der Vergangenheit" behalten wolle.

Dazu kommt, daß der Kampf um die Schule heutzutage zu einem internationalen geworden ist. Deutschland, Italien und die Schweiz, Frankreich, Belgien, selbst Holland und Scandinavien, die Vereinigten Staaten, sie alle wetteifern in der Hervorbringung einer pädagogischen Reformlitteratur, in der Gründung von Reformvereinen, Einreichung von Petitionen und reichen sich in dem Vernichtungskampf gegen die alten Sprachen die Hände

Es hieße die Geduld des Lesers mißbrauchen, wollten wir ihn im einzelnen in diese Streitlitteratur einführen: wen nach dieser Speise gelüstet, der mag aus Zeitschriften wie Krummes „Pädagogisches Archiv" oder aus den „Englischen Studien" von Kölbing, weiterhin aus den verdienstvollen Schriften von Ohlert über „die fremdsprachliche Reformbewegung" (Königsberg 1886) sowie von Völcker über „die Reform des höheren Schulwesens" (Berlin 1887) leicht einen Einblick in die hauptsächlichsten Streitpunkte gewinnen. Die Aufsätze und Reden von Preyer u. a. sind ohnedem fast zum Tagesgespräch geworden und samt den zahlreichen Entgegnungen, welche sie hervorgerufen, leicht zugänglich für jeden, der sich für diese Fragen interessiert. Uns sei es gestattet, aus der Überfülle pädagogischer Schriften, mit welchen wir uns pflichtschuldig auf dem Laufenden halten, soweit menschliche Kraft es vermag, nur zwei Bücher herauszugreifen, welche uns in hohem Maße für die Anschauungen wie für die Kampfweise der Agitationspresse bezeichnend erscheinen und schon durch ihren äußeren Umfang gewissermaßen als Marksteine aus der Sintflut der einschlägigen Schriften hervorragen.

Das erste Buch führt den Titel: Die klassische Bildung in der Gegenwart (Berlin 1885) von F. Schmeding in Duisburg. Das zweite stammt aus der Feder eines französischen Journalisten und früheren Zöglings der Ecole normale in

Paris, Raoul Frary. Es ist ein Jahr nach Schmeding in Paris erschienen unter dem Titel: La Question du Latin und hat auch in Deutschland gerechtes Aufsehen erregt.

Die Arbeit des Duisburger Professors ist im wesentlichen eine compilatorische. Was in der Presse, in öffentlichen Reden oder Gutachten, in Briefen und sonstigen Kundgebungen über Mißstände und Mißerfolge der Gymnasialerziehung an irgend einem Ort zu irgend einer Zeit von irgend wem gesagt worden ist, das finden wir hier mit Bienenfleiß, aber häufig auch ohne Sichtung und Prüfung der Quellen zusammengetragen: vereinzelte Vorkommnisse werden ausdrücklich oder stillschweigend als das Regelmäßige hingestellt und die Schuld wird ohne weiteres auch dann der Sache selbst beigemessen, wenn sie nur einzelne Persönlichkeiten, lokale Verhältnisse oder die allgemeine Unvollkommenheit alles Irdischen trifft. Abgeschmackte, übertriebene Lobpreisungen der klassischen Bildung, hohle Phrasen, welche kein besonnener Philologe billigen wird, werden als die herrschende Anschauung betrachtet und bekämpft: daß auch gegen die Realschulen ungünstige Zeugnisse aufzubringen wären, scheint diesen Gegnern nicht in den Sinn zu kommen. Oder sollte es nicht auch Realschüler geben, welche hinter dem Ziele ihrer Anstalten zurückbleiben? sind etwa alle Lehrer dieser Schulen frei von den Vorwürfen, welche man so gerne den Gymnasiallehrern macht? kann man nicht Botanik oder was es sonst sein mag, ebenso langweilig und geisttötend unterrichten, wie die lateinische und griechische Grammatik? Anstatt also dasjenige, was an unserem heutigen Erziehungswesen der Verbesserung bedürftig erscheint und was verbessert werden könnte, ohne daß man darüber das Gute und Wertvolle der klassischen Studien preisgiebt, in ruhigem und würdigem Tone, mit derjenigen Pietät, welche Freund und Feind einer so ernsten Sache schuldig sind, zu besprechen und bestimmte Vorschläge für die Heilung dieser Schäden zu machen, statt dessen wird aus allen gesammelten Zeugnissen eine vernichtende Anklage gegen das Gymnasium überhaupt geschmiedet, wird die klassische Bildung und ihr Monopol für alles Elend der Gegenwart verantwortlich gemacht. Daß außer Lateinisch und Griechisch auch noch einige andere Fächer im Gymnasium getrieben werden, und zwar nicht alle als reine

Nebensache, wird soviel als möglich ignoriert. Dabei wird einerseits mit Genugthuung und nicht ohne leise Schadenfreude von Schmeding und anderen constatiert, daß die Erfolge des lateinischen und mehr noch des griechischen Unterrichts, dank der geisttötenden grammatischen Methode, höchst geringe sind, und daß über lauter grammatischen Mausefallen die Lectüre der Klassiker ganz in den Hintergrund tritt, so daß der beklagenswerte Abiturient auf seinem Gymnasium „nicht eine Spur von Überblick über die lateinische und griechische Litteraturgeschichte gewinnt, ebensowenig über das Kulturleben und die Kulturleistungen der Griechen und Italiker"; andrerseits wird mit derselben Siegesgewißheit und ohne eine Ahnung des Widerspruchs, welcher zwischen beiden Behauptungen besteht, es ausgesprochen, daß der Geist des Altertums, mit welchem die Schüler der Gymnasien erfüllt werden, daß dieses Leben und Aufgehen in der klassischen Welt sie unfähig mache, die Gegenwart richtig aufzufassen, daß die klassische Bildung die Hebung des Nationalwohlstandes hindere, unsere Wehrhaftigkeit, unsere Wissenschaft und unsere Kunst aufs empfindlichste schädige. Das alles aber geschieht, obwohl „mit dem Verlassen der Schulstube die ganze klassische Weisheit wie weggeblasen ist"; obwohl „jeder mit normalen Augen Begabte findet, daß unter denen, die sie nicht zum Broterwerb brauchen, die klassischen Sprachen einen verschwindend kleinen Teil des geistigen Lebens, des Denkens, Empfindens und Strebens ausmachen".[3])

Wir wollen gerne anerkennen, daß es Schmeding mit seinem Sturm gegen dieses Zerrbild der klassischen Bildung bitterer Ernst ist, glauben auch, daß er seine geachtete Stellung innerhalb des preußischen Realschulmännervereins vor allem seiner Überzeugungstreue und seiner Kampfslust verdankt. Wir begreifen ferner sehr wohl, daß er und seine Parteigenossen gereizt sind durch so manches leere Gerede von Idealismus, Ambrosiaduft und ähnliche Thorheiten, wie durch die hochmütige Verachtung, womit manche klassischen Philologen der Realschule und ihren Vertretern begegnet sind und noch begegnen. Allein glauben jene Männer im Ernst, der Wahrheit einen Dienst zu thun, wenn sie nun in maßlosem Eifer mit Spott und Übertreibung, mit Entstellungen und falschen Schlüssen ankämpfen gegen jenes Trugbild, das sie

sich und ihren Lesern von der klassischen Bildung und ihren Früchten entworfen haben?

Dem Buche von Raoul Frary wird niemand die Anerkennung versagen, daß es gewandt und mit vielem Geist geschrieben ist, und daß der Verfasser alle verfügbaren Gründe gegen die klassischen Studien mit meisterhafter Geschicklichkeit verwendet hat. Was ihm vor vielen Schriften gleicher Richtung einen Vorzug gibt, ist die gründliche Kenntnis der alten Sprachen und ihrer Litteratur, welche Frary überall an den Tag legt; ob er in den neueren Sprachen, besonders im Deutschen, ebenso zu Hause ist, müssen wir nach manchen seiner Äußerungen bezweifeln. So wenig wir im ganzen mit seiner Verdammung des klassischen Unterrichts oder gar mit seinen positiven Vorschlägen einverstanden sind, so enthält das Buch doch im einzelnen manches, was auch für deutsche Verhältnisse beherzigenswert ist. Vielleicht ist es dem oder jenem Leser erwünscht, in Kürze die Gedanken eines geistvollen französischen Realisten und Patrioten kennen zu lernen.

An Frankreichs ganzem Unglück, vor allem am Niedergang seiner Industrie und seines Nationalwohlstandes trägt nach Frarys Meinung die Schuld — das Lateinische, d. h. der Umstand, daß die klassischen Studien immer noch die Grundlage des höheren Unterrichts und die Vorbedingung fast für alle Berufsarten sind. Es ist daher hohe Zeit, daß der Kultus des Schönen dem des Nützlichen weiche, daß die jungen Franzosen solche Dinge in den Schulen lernen, welche sie im späteren Leben brauchen, nicht nur um ihr Brot zu verdienen, sondern um sich und ihr Land reich zu machen. Fort also mit dem mühsamen, der Mehrzahl verhaßten, für die meisten unfruchtbaren Latein! Fort mit dem Griechischen, das man thatsächlich ohnedies kaum lernt, fort ebenso mit der Philosophie! In das Erbe dieser Fächer teilen sich fortan: 1) Die neueren Sprachen, vor allem Englisch und Deutsch, welche ohne viel Grammatik und sonstige Übel, aber doch so zu lehren sind, daß unsre Kinder diese und noch möglichst viele andere moderne Sprachen — auch arabisch, anamitisch, chinesisch, japanesisch u. a. — geläufig sprechen und schreiben und ebenso, zum Ersatz für die alten Klassiker, diese fremden Litteraturen verstehen können. 2) Die Muttersprache, ohne Orthographie und

Grammatik, sowie Mathematik und Naturwissenschaften ungefähr in derselben Weise wie bisher; ferner Geschichte, welche von einem höheren Standpunkt aus zu erteilen ist. Der Abiturient soll z. B. im Stande sein „de raconter les débuts et les transformations de l'idée de liberté de conscience". 3) Der Löwenanteil fällt an die Geographie, welche Zentralfach wird und neben und über der eigentlichen Geographie auch Geologie, Zoologie, Anthropologie, Sprachwissenschaft, Religionsgeschichte, Mythologie, allgemeine Kulturgeschichte ꝛc. zu umfassen hat.

Die außerordentlichen praktischen Schwierigkeiten — woher z. B. solche Geographielehrer nehmen? — wie die schwerwiegenden theoretischen Bedenken gegen Frarys Plan haben bald eine Reihe geharnischter Erwiderungen hervorgerufen.

Wir begnügen uns, auf eine Schrift von Professor G. A. Heinrich in Lyon aufmerksam zu machen, Le Procès du Latin (Paris 1886), in welcher dieser gründliche Kenner unsrer deutschen Sprache und Litteratur ein Jahr vor seinem allzufrühen Tode seine Einwände gegen Frarys radikale Anschauungen mit ebensoviel Geist und überlegener Ruhe als Sachkenntnis vorgetragen hat.[4])

Neben und über dieser radikalen Partei, deren Grundsätze wir im Vorangehenden darzulegen versuchten, hat sich nun in den letzten Jahren eine neue Partei gebildet, welche man die utraquistische nennen könnte, sofern ihre Anhänger den Ansprüchen des Humanismus wie des Realismus in gleicher Weise gerecht zu werden streben. Ihnen scheint die Einrichtung von Realgymnasien nicht der richtige Weg zur Vermittlung dieser Gegensätze zu sein; vielmehr handelt es sich hier um eine Neuschöpfung, welche die bestehenden höheren Schulen und ihre Unterrichtsfächer sämtlich in sich aufnehmen und zu einer höheren, organischen Einheit verschmelzen soll. Wir gestehen gerne, daß der Gedanke einer olchen Einheitsschule — das echte Kind unseres encyclopädischen Zeitalters und das vollendete Gegenstück zu jener alten, lateinischen Einheitsschule, von welcher wir zu Anfang geredet — auf den ersten Blick manches Bestechende hat. Jedenfalls wäre es verfrüht, ehe noch die Anschauungen innerhalb der Partei selbst sich hinlänglich geklärt und geeinigt haben, ein verwerfendes Urteil fällen zu wollen. Manchen könnte auch die Notlage, in welche

die Realgymnasien durch die dauernde Vorenthaltung weiterer Berechtigungen sich versetzt sehen, günstig stimmen für den Gedanken einer Schule, welche das Realgymnasium der Aufgabe überheben würde, unter weit ungünstigeren Bedingungen seinen Schülern eine gleichwertige wissenschaftliche Bildung zu geben.

Über die nähere Organisation dieser Zukunftsschule gehen freilich die Ansichten noch weit auseinander. Zu gunsten einer relativen Einheitsschule, mit gemeinsamem Unter- und Mittelbau, welcher das humanistische Gymnasium, Realgymnasium und die Realschule in sich aufnehmen und erst in den 3 oder 4 letzten Schuljahren wieder eine Trennung des Unterrichts nach diesen 3 Richtungen eintreten ließe, hat sich neuestens der „Verein für Schulreform“ ausgesprochen in einer ausführlichen Eingabe an den preußischen Unterrichtsminister vom 3. Oktober 1889, deren Wortlaut im „Pädagogischen Archiv“ (Jahrg. XXXII, Heft 1. S. 1—20) abgedruckt ist. Wie die maßgebenden Stellen sich zu dem vorgelegten Entwurfe verhalten, wird sich bald zeigen müssen.

Ihnen gegenüber stehen die Verfechter der absoluten Einheitsschule, deren Lehrplan sämtliche Unterrichtsfächer des bisherigen humanistischen wie des Realgymnasiums als allgemein verbindliche für alle Schüler umfaßt. Dagegen lassen sie die lateinlose Realschule nach wie vor weiter bestehen als die geeignete Schule für alle, welchen es mehr um praktische, als um wissenschaftliche Bildung zu thun ist. Diese könnte dann füglich mit dem 15. Lebensjahre, also mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst, ihren Abschluß finden. Gelänge es, auf diesem Wege das Gymnasium der Zukunft auch nur von einem Teile jener Schüler zu entlasten, welche sich jetzt noch wie ein Bleigewicht an unsre Sohlen hängen, so wäre in der That schon viel gewonnen. Andrerseits stellt der neue Lehrplan, so wie er in den „Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins“ (Schriftführer und eines der rührigsten Mitglieder ist Gymnasiallehrer Hornemann in Hannover) entworfen ist, an die Leistungsfähigkeit der Schüler so vielseitige Anforderungen, daß eine gründliche Austreibung der Wechsler aus dem Tempel die erste Vorbedingung für die Durchführbarkeit des ganzen Gedankens wäre. Allein auch unter der

günstigen Voraussetzung, daß die Einheitsschule nur solche Schüler zu bilden hätte, welche die geistige Fähigkeit zu akademischen oder technischen Studien besitzen, flößt uns allerdings der Stundenplan dieser Zukunftsschule ein gewisses Bangen ein, und es sei uns gestattet, unsre Bedenken in Kürze vorzubringen.

Die neue Schule soll die Vorzüge des humanistischen und des Realgymnasiums in sich vereinigen. Demgemäß muß außer dem Lateinischen und Französischen auch das Griechische und Englische obligatorischer Unterrichtsgegenstand werden, ebenso das Zeichnen. Französisch und Mathematik sind reichlicher, als auf dem Gymnasium zu bedenken; ebenso soll das Deutsche auf der untersten und obersten Stufe, hier in Verbindung mit philosophischer Propädeutik, verstärkt, das Lateinische dagegen verkürzt werden. Nach diesen Grundsätzen hat Hornemann (Heft II. S. 108) einen Lehrplan für seine „griechische Schule" entworfen, wobei auch in den oberen Klassen die Stundenzahl 32 nicht überschritten ist. Turnen und Singen sind als „Erholungsstunden" nicht mitgerechnet. Das Englische ist hierbei von Untersekunda an mit 2, das Zeichnen von Sexta an ebenfalls mit 2 Wochenstunden bedacht, in Prima zweifelhaft gelassen und nicht mitberechnet. Griechisch hat von IIIb bis Ia je 6 Stunden, Französisch in IV 5, in III 4, in II und I 3 Wochenstunden. Für Rechnen und Mathematik sind in allen Klassen 4, für Naturkunde und Naturlehre 2 Stunden angesetzt. Für das Lateinische wäre Hornemann sogar geneigt, nach Ausbildung einer richtigeren Methode, in VI bis IV die Stundenzahl von 9 auf 7 zu reduzieren, so daß von VI bis IIIa 7, von da an 6 lateinische Wochenstunden wären. Dafür könnte der Rechenunterricht in V und IV verstärkt werden.

Was bei diesem Plane Bedenken erregt, ist:

1) Die Verkürzung des lateinischen Unterrichts, der nicht mehr mit derselben Entschiedenheit, wie früher, das feste und altbewährte Zentrum des sprachlichen und überhaupt des Gymnasialunterrichts sein könnte. Die ausgesetzte Stundenzahl würde zusammen nach dem Obigen 65, bezw. 59 lateinische Wochenstunden ergeben. Auch wenn man manches über Bord wirft, was in Preußen nach dem gegenwärtigen Betrieb noch mitgeführt wird, so insbesondere die Sitte des Lateinsprechens und der lateinischen

Aufsätze, wohl auch noch verschiedene andere Dinge, denen wir keine Thräne nachweinen würden, so sollen doch die Ziele des lateinischen Unterrichts auch nach der Meinung der Einheitsschulmänner im wesentlichen dieselben bleiben, wie bisher. Ein höchst beachtenswerter Aufsatz von Direktor Heußner in Kassel im 4. Hefte jener Schriften äußert sich über den Wert und die Wichtigkeit des lateinischen Unterrichts in der Einheitsschule in einer Weise, welche in allen wesentlichen Punkten mit meiner fast gleichzeitig erschienenen Programmabhandlung übereinstimmt, obwohl beide Arbeiten nicht nur völlig unabhängig von einander, sondern auch von verschiedenem Standpunkte aus geschrieben sind. Vorausgesetzt, daß Heußners Anschauungen zugleich die seiner Partei sind, müßte man fragen, wie es möglich sein soll, mit 65 oder 59 Wochenstunden ungefähr dasselbe Ziel zu erreichen, für welches z. B. im württembergischen Realgymnasium, bei 10jährigem Kursus, ohne Lateinsprechen und ohne lateinischen Aufsatz, 91 Wochenstunden angesetzt sind.

2) Die Häufung der obligaten Fächer, die alle mit starken Anforderungen an den Schüler herantreten und bei der bescheidenen Stundenzahl, mit welcher sie bedacht sind, an die Leistungsfähigkeit von Lehrern und Schülern, auch an die häusliche Arbeit um so größere Ansprüche machen und zugleich die Gefahr der Zersplitterung und Überbürdung nahe bringen würden. — Von Untersekunda an hätten die Schüler nebeneinander 4 fremde Sprachen zu lernen: Lateinisch, Französisch, Griechisch und Englisch, wozu für die Theologen natürlich noch das Hebräische käme; dazu Mathematik und Naturlehre, Geschichte, Deutsch, Zeichnen u. s. w. Wir bezweifeln es, ob die geistige und körperliche Kraft eines Knaben von mittlerer Begabung im stande ist, eine solche Masse von verschiedenartigem Wissensstoff in sich aufzunehmen und innerlich zu verarbeiten, ohne unter der Last der Arbeit zu erliegen. Bleibt dagegen die Aneignung der Kenntnisse bloß eine äußerliche und oberflächliche, so erzeugt sie in den Köpfen nur ein wirres Durcheinander von halbverstandenen Dingen, und einen Wissensdünkel, welcher den Absichten der Schule ganz zuwiderlaufen würde. Es scheint uns wertvoller, einiges gründlich zu wissen und namentlich zu können,

dem andern dagegen ein frisches, unverdorbenes Interesse entgegenzubringen, als mit dem Wahne von der Schule zu scheiden, daß man nun aller Weisheit voll sei und eigentlich nichts mehr zu lernen habe.

Die Männer, welche ihre Kraft an die Verwirklichung der Einheitsschule setzen, verkennen keineswegs die Schwierigkeiten, welche die Schranken unsrer menschlichen Natur ihrem Plane entgegensetzen. Allein die Mittel, welche zum Schutz gegen die angedeuteten Gefahren vorgeschlagen werden, scheinen uns keine sichere Gewähr zu bieten, weil dieselben zum Teil schon bisher angestrebt und angewendet wurden, und weiterhin, weil sie überhaupt mehr theoretischer und ideologischer, als praktischer Natur sind. Außer der oben schon erwähnten Ausscheidung von allem Unnötigen und Fachwissenschaftlichen aus dem Lehrstoffe, womit jeder vernünftige Schulmann einverstanden sein wird; (nur dürfte die Grenze oft schwer zu finden sein), handelt es sich hauptsächlich um vier Dinge:

a) Verteilung der pädagogisch-didaktischen Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts auf die einzelnen Sprachen nach der Eigentümlichkeit einer jeden. Darnach soll der lateinischen Sprache vorzugsweise die Pflege des logischen Elements und die grammatisch-stilistische Seite, dem Griechischen die Pflege des ästhetischen Elements und die Einführung in Form und Inhalt der Lektüre, den neueren Sprachen vorzugsweise die praktische Seite zufallen. — Wie wird es aber möglich sein, „die Einführung in Form und Inhalt der Lektüre" „vorzugsweise" nur im griechischen, die grammatisch-stilistische Seite" nur beim lateinischen Unterricht zu berücksichtigen? Wie will man griechische Schriftsteller lesen oder französische Stilübungen zu stande bringen ohne gründlichen grammatischen Unterricht? oder wer wird sich das Recht rauben lassen auch bei der Lektüre der römischen Klassiker auf Form (Periodenbau) und Inhalt, bei Vergil z. B. auch auf das ästhetische Element, auf eine Vergleichung mit Homer u. dergl. so viel einzugehen, als ihm gut und notwendig dünkt?

b) Die Herstellung einer möglichst fruchtbaren Beziehung der Unterrichtsgegenstände unter einander. — Gewiß ist dies höchst wünschenswert, aber die Ausführung wird hinter dem Wunsche

zurückbleiben, so lange man nicht eine ideale Lehrerschaft zur Verfügung hat, d. h. lauter nicht nur gute, sondern allseitig gebildete, einander in die Hände arbeitende Lehrer.

c) Ausbildung einer zweckentsprechenden Lehrweise in jedem Fache. — Daran haben sich für die alten Sprachen Jahrhunderte abgemüht; auch für die übrigen Fächer steht die „Methodenfrage" gegenwärtig im Mittelpunkt des Interesses. Man vergißt häufig, daß eine Unterrichtsmethode, sobald es sich um wissenschaftliche und nicht um Elementarfächer handelt, nicht dasselbe ist, wie Maschinenkunde oder ein Exerzierreglement, daß sie etwas Persönliches ist, bedingt durch die Individualität von Lehrern und Schülern und daß daher die zwangsweise Einführung einer bis ins einzelne vorgeschriebenen Methode ein Unglück und eine Unmöglichkeit wäre.

d) Herbeiführung einer besseren theoretischen und praktischen Vorbildung der Lehrer für das höhere Lehramt durch Errichtung von Seminarien u. dgl. (Hornemann II, 112 ff.). — Daß da noch viel zu thun ist, gibt jedermann zu, aber man weiß auch, mit welchen Schwierigkeiten man hier zu kämpfen hat. Das Beste muß doch immer der einzelne von sich aus thun, und so lange es Menschen gibt, wird es neben guten auch mittelmäßige und schlechte Lehrer geben, wie es auch schlechte Ärzte und Prediger u. dgl. gibt.

So müssen wir denn trotz aller Anerkennung der idealen Ziele und des selbstlosen Eifers, womit die Anhänger der Einheitsschule ihren Geist und ihre Kraft dieser Idee leihen, doch dabei bleiben, daß eine Schule nach diesem Plane allerdings eine Musterschule sein könnte für eine kleine Zahl hervorragend begabter und vielseitig veranlagter Schüler, deren beneidenswerte Lehrer dieselben Eigenschaften besitzen müßten.

Dagegen vermögen wir bis auf weiteres nicht zu glauben, daß die Einheitsschule mit Erfolg sich durchführen läßt als allgemeine Schule für die große Menge derer, welche bisher bei mäßigen Gaben und gutem Willen doch ohne Überbürdung den Anforderungen eines Gymnasiums genügen konnten.

Durch die öffentlichen Blätter ging kürzlich die Nachricht, daß die Stadt Karlsruhe den ersten Versuch mit Errichtung einer

(relativen) Einheitsschule zu machen beabsichtige. Wir sehen der Ausführung dieses Planes mit Spannung entgegen und wenden uns nach diesem Überblick über die pädagogischen Strömungen der Gegenwart unsrer eigentlichen Aufgabe zu.

I.

Es ist ein wichtiger Grundgedanke, der bei aller Verschiedenheit der Schulmeinungen doch überall als stillschweigende Voraussetzung, als ein didaktisches Axiom wiederkehrt: daß Bildung im Sinne einer freien und harmonischen Entwickelung des ganzen Menschen nicht gedacht werden kann ohne sprachliche Bildung. „Toute langue est un système de philosophie" sagt Vinet in jener meisterhaften Vorrede zum ersten Band seiner Chrestomathie. „Toute langue, en nommant, définit; en classant les mots, classe les idées . . . . Toute langue est un cours pratique, un enseignement anticipé de logique et de psychologie, une première révélation de nous-mêmes à nous-mêmes, la plus sincère, la plus large et la plus vivante représentation de l'homme, une science toute faite où s'enfoncent les racines de toutes les autres, la première palèstre de la raison humaine, la meilleure et la plus facile introduction à tous les exercices ultérieurs de la pensée." Und weiter: „Etudier une langue, ce n'est pas seulement se donner l'habitude, l'instinct de cette langue; c'est apprendre à s'en servir avec connaissance de cause; c'est étudier, jusqu'à un certain point, les choses dans les mots, l'esprit dans les signes de ses pensées, l'homme dans la parole." Daraus folgt, daß ein methodischer, auf wissenschaftlicher Grundlage ruhender Sprachunterricht ein unerläßlicher Bestandteil jedes höheren Jugendunterrichts ist. Es sei gestattet, in diesem Zusammenhang auch an die tiefsinnigen Worte Rückerts in der „Weisheit des Brahmanen" zu erinnern:

„Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen,
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen.
Sie ist die Sache selbst im weit'sten Wirkungskreise,
Der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise.
In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung

Den Menschen zu verstehn, dient seiner Sprach' Erlernung.
Nur Sprachenkunde führt zur Weltverständigung,
Drum sinne früh und spät auf Sprachenbändigung.
Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis dahin in dir gebundnen Geist,
Der aufschließt unbekannt gewes'ne Weltempfindung,
Der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung."

Auch darüber wird unter Verständigen leicht eine Einigung zu erzielen sein, daß nur die grammatische, inductive oder deductive Erlernung einer Sprache imstande ist, uns einen Einblick in ihren Bau und diejenige Einsicht in ihre Gesetze zu geben, ohne welche jedes sprachliche Wissen nur ein unbewußtes und unsicheres bleibt. Liebhaber sprachlicher Beobachtung finden im Verkehr mit solchen, die sprachlich nicht oder nur halb gebildet sind, reiche Gelegenheit, sich hiervon zu überzeugen.

Man wird nun ohne weiteres zugeben, daß gewisse allgemeine Gesetze in allen höher entwickelten Sprachen wiederkehren und also schließlich an der Muttersprache ebenso wie an einer fremden, alten oder neuen Sprache aufgezeigt werden können, wie denn die Griechen ausschließlich auf ihre eigene Sprache angewiesen waren.

Allein es wird doch zu diesem Zwecke die eine Sprache mehr geeignet scheinen als die andere und jede neben einer gewissen Familienähnlichkeit mit den übrigen doch zugleich in ihrem Bau, wie in ihren Darstellungsmitteln individuelle Besonderheiten aufweisen.

Die Muttersprache, in unserem Falle das Deutsche, in den höheren Schulen zum Mittelpunkt des grammatischen Sprachunterrichts zu machen, wäre also an sich wohl möglich, erscheint uns aber aus verschiedenen Gründen nicht rätlich. Denn abgesehen von gewissen Schwierigkeiten, welche durch die besondere Natur der deutschen Grammatik bedingt sind, wäre der Gedanke schwer den Schülern auszutreiben, warum sie denn auf mühseligem Wege das erst lernen müssen, was sie ja thatsächlich schon wissen oder wenigstens zu wissen glauben? Sie würden meinen, sich die Mühe ersparen zu können, Regeln zu lernen und zu verstehen, die sie praktisch bereits handhaben. Es würde auch jene Freude, welche das Lernen von etwas Neuem, die Vermehrung unsres

geistigen Kapitals, die Beobachtung der eigenen Fortschritte von selber mit sich bringt, in diesem Falle erheblich vermindert; vor allem aber würde die wertvollste Frucht, die uns das Lernen einer fremden Sprache bietet, dem Geiste vorenthalten, nämlich die Vergleichung des Fremden mit dem Eigenen. Diese systematische, von Anfang der Schule an getriebene Übung lehrt uns den Dingen auf den Grund zu gehen, die äußere Form vom Inhalt zu unterscheiden, den Gedanken von seinem zufälligen Ausdruck loszulösen, während für den sprachlich Ungebildeten beides unzertrennlich verbunden bleibt.

Wenn wir somit auf die Erlernung mindestens einer fremden Sprache — thatsächlich haben ja die bestehenden höheren Schulen alle mindestens zwei fremde Sprachen in ihren Lehrplan aufgenommen — neben dem Unterricht in der Muttersprache geführt werden, so scheiden sich jetzt die Wege je nach der Aufgabe, welche sich die Schule setzt. Verfolgt dieselbe beim fremdsprachlichen Unterricht in erster Linie praktische Ziele, so müssen folgerichtig die lebenden Sprachen die erste, wenn nicht die einzige Rolle spielen, und nach einer Methode gelehrt werden, welche jener Absicht so viel als möglich gerecht wird. Inwieweit neben diesem unmittelbar praktischen Zwecke der Unterricht in modernen Sprachen auch einem höheren, wissenschaftlichen Bedürfnis zu dienen vermag, muß sich im Verlauf unserer Untersuchung zeigen. Eine Schule, welche eine wissenschaftliche Bildungsanstalt sein und als solche ihren Schülern nicht bloß Kenntnisse mitteilen, sondern sie lehren will, zu studieren d. h. einen rationellen Wissensstoff selbstthätig nach allen Seiten zu durchdringen, kann zum Mittelpunkt ihres Unterrichts nur eine solche Sprache wählen, bei welcher dieses selbstlose, wissenschaftliche Interesse das natürliche, ja das einzig mögliche ist. Dies ist der Fall bei einer toten, oder, wie wir richtiger sagen werden, bei einer alten Sprache.

Suchen wir uns nun klar zu machen, worin im einzelnen die Vorzüge liegen, welche eine alte Sprache als wissenschaftliches Bildungsmittel vor einer modernen voraus hat, wobei hier in erster Linie das Französische und Englische, dort das Griechische und Lateinische in Betracht kommen. Fürs

erste haben wir bei einer alten Sprache den Vorteil, daß ihre sprachliche und litterarische Entwickelung abgeschlossen vor uns liegt und uns damit ein sicheres, abgegrenztes Feld der Beobachtung darbietet, gegenüber der rastlosen Fortentwickelung, der unaufhaltsamen Veränderung, welcher jede lebende Sprache unterworfen ist. Für die Zwecke der Schule — und nur um diese handelt es sich ja bei der ganzen Frage, wie wir wohl im Auge behalten müssen — kann dieses Beobachtungsgebiet bei einer alten Sprache unbedenklich und mit Vorteil noch weiter verengert werden („klassisches" Latein), während es ein innerer Widerspruch und eine Thorheit wäre, dieselbe Beschränkung (etwa auf das Französische des „klassischen" Jahrhunderts) bei einer modernen Sprache sich aufzuerlegen. Nur der tote Sprachkörper gestattet jene eindringende, ich möchte sagen anatomische Zergliederung, welche allein einen tieferen Einblick in den Bau und die Gesetze der Sprache ermöglicht. Und eben dies ist ja der eine Hauptzweck, welchen das Studium einer alten Sprache verfolgt, entgegengesetzt dem Ziele des modernen Sprachunterrichts, welcher von Hause aus die Sprache als etwas unmittelbar Nützliches, als Mittel für den schriftlichen und mündlichen Verkehr mit Fremden betrachtet. Nur ein übel angebrachter Wetteifer mit den alten Sprachen hat diesen nächstliegenden und natürlichen Zweck verdunkelt und auf den Abweg geführt, die modernen Sprachen in der Schule ganz nach Art der alten, d. h. grammatisch-philologisch, zu behandeln und daraus jene Ansprüche auf Gleichberechtigung abzuleiten. Diese letztere Art der Behandlung ist leider zur Zeit noch die vorherrschende und wird es in den Staats-Schulen wohl noch einige Zeit bleiben, trotz des Eifers, womit man in den Kreisen der Neuphilologen für die Emancipation des modernen Sprachunterrichts kämpft. Denn nicht mit Unrecht, wie uns scheint, verweisen viele auf die Vorzüge der „natürlichen" Methode, welche in erster Linie an das Ohr und an das Gedächtnis sich wendet: man würde damit, was die praktische Handhabung des fremden Idioms betrifft, in den neueren Sprachen und ganz besonders im Englischen weit befriedigendere Resultate erreichen. Nur vergesse man nicht, daß die so erzielte mechanische Sprachfertigkeit und Routine etwas vollständig Verschiedenes wäre von dem, was wir

sprachliche Bildung und Erkenntnis nennen und oben schon als einen notwendigen Teil der höheren Bildung in Anspruch genommen haben.

Ein beachtenswerter Punkt bei der Vergleichung alter und moderner Sprachen ist ferner das Verhältnis von Laut- und Schriftbild. Es ist ja wahrscheinlich, daß wir das Lateinische und das Griechische vielfach anders sprechen, als es die alten Griechen und Römer gethan haben, aber kein Vernünftiger wird darin ein großes Unheil oder eine Schmälerung des Bildungswertes jener Sprachen sehen wollen: im Französischen und im Englischen dagegen ist das Auseinanderfallen von Laut und Schrift etwas schlechthin Irrationales, ein notwendiges, durch keine Künste der Phonetik zu beseitigendes Übel, das von Schülern und Lehrern als eine schwere und zeitraubende, für die Bildung des Verstandes wertlose Übung empfunden wird, deren Früchte in der Regel in keinem Verhältnis zu der aufgewendeten Mühe stehen. — Noch weit wichtiger aber scheint uns eine andere Thatsache, welche dem Unterricht in einer alten Sprache notwendig und jederzeit einen bedeutenden Vorrang sichert, daß nämlich die modernen Kulturvölker in ihren Anschauungen und in ihren Bedürfnissen, somit auch in ihrer Sprache eine unverkennbare Ähnlichkeit unter sich zeigen, welche durch den zunehmenden internationalen Verkehr noch eine fortwährende Steigerung erfährt. Von den alten Sprachen dagegen trennt uns ein weiter Abstand, der nur wachsen, nicht abnehmen kann, je mehr die Entwicklung der modernen Kultur in ihren eigenen Bahnen weiterschreitet. Nicht als ob die Größe dieses Abstandes an sich in geradem Verhältnis zum Bildungswerte der betreffenden fremden Sprache stehen würde — sonst müßte man beispielsweise dem Hebräischen oder dem Sanskrit unbedingt den Vorzug vor dem Griechischen oder Lateinischen einräumen. Es muß sich dieser Abstand vielmehr innerhalb vernünftiger Grenzen bewegen: groß genug, um von selbst zur Vergleichung, also zur Selbstthätigkeit herauszufordern und schon dem Anfänger ein dunkles Gefühl davon zu geben, daß er hier etwas lernt, was mit den unmittelbaren Bedürfnissen des Lebens, mit dem Getriebe des Marktes um ihn her nichts zu schaffen hat; und doch wieder nicht so groß, daß keine Brücke zwischen beiden

bestände, welche ihm die Vergangenheit mit der Gegenwart verbindet. Diesen beiden Forderungen genügen die klassischen Sprachen, und darum sehen wir einen besonderen Gewinn des Erlernens dieser Sprachen und der Lektüre der alten Klassiker eben darin, daß der Schüler dadurch die quellenmäßige Kenntnis einer hochentwickelten Kultur erhält, welche neben dem Christentum die Grundlage und Wurzel unserer modernen ist, und daß damit schon in dem jugendlichen Geiste der Sinn für geschichtliche Entwicklung und wissenschaftliche Erkenntnis geweckt wird, indem man ihm die Richtung auf die letzten Gründe einpflanzt.

Wenn nun die beiden klassischen Sprachen vor den modernen die genannten Vorzüge voraus haben, insbesondere den für unsre Frage entscheidenden, ein wissenschaftlicher Gegenstand zu sein, d. h. ein solcher, bei welchem der Gedanke an die unmittelbare Nutzbarmachung von vorn herein zurücktritt hinter dem Bewußtsein, daß hier das Wissen um des Wissens willen gepflegt wird, so verdient das Lateinische als Fundamentalsprache vor dem Griechischen dadurch noch den Vorzug, daß es in Formenlehre und Syntax zwar alle wesentlichen Unterschiede zu scharfem und deutlichem Ausdruck bringt, dabei aber doch verhältnismäßig einfacher ist als das Griechische[5]); daß es eben das Maß von Schwierigkeiten enthält, welches auch von einem mittleren Kopfe bewältigt werden kann. Andrerseits sind die Schwierigkeiten, wie sie die lateinische Grammatik mit ihrer strengen Gesetzmäßigkeit und wie sie die Lektüre auch des leichtesten Schulschriftstellers dem Schüler darbieten, immer noch groß genug und zugleich von Stufe zu Stufe einer angemessenen Steigerung fähig, — dies betonen wir als einen Vorzug gegenüber den modernen Sprachen — um ihn zu angespannter Selbstthätigkeit, zu energischem Nachdenken, zu einem tieferen Eindringen in den Sinn und Zusammenhang seiner Aufgabe (s. bes. in dem Abschnitt vom Übersetzen) zu nötigen, und damit den beiden Hauptfeinden jeder wissenschaftlichen Thätigkeit, der Oberflächlichkeit und dem mechanischen Arbeiten kräftig entgegenzuwirken.

Damit soll keineswegs gesagt werden, — und es ist vielleicht gut, dies hier schon auszusprechen — daß darum nun jeder Schüler eines Gymnasiums oder einer Lateinschule unbedingt ein

wissenschaftlicher Kopf sein oder werden müßte. Jeder Lehrer weiß, daß der Samen, den er im Unterricht ausstreut, nur dann aufgehen und Frucht bringen kann, wenn er auf ein empfängliches Erdreich fällt. Wo dagegen der Boden allzusteinig ist oder der gute Same unter Dornen und Disteln erstickt wird, da können auch die gehofften Früchte nicht reifen. An die angebliche „Zauberkraft“ des lateinischen Unterrichtes glauben wir so wenig, als an die des mathematischen oder naturwissenschaftlichen oder sonst eines Unterrichtes, und man wird annehmen dürfen, daß auch von solchen Anstalten, welche vorzugsweise durch mathematischen Unterricht zu bilden suchen, ein Teil der Schüler abgeht, ohne die Klarheit und Schärfe des mathematischen Denkens sich angeeignet zu haben.

Schließlich dürfen wir noch darauf hinweisen, daß das Lateinische den Unterricht in den modernen und speziell in den romanischen Sprachen wesentlich erleichtert und vorbereitet, und zwar auf mehrfache Weise: einmal insofern, als durch das vorausgegangene Erlernen der alten Sprache das Sprachbewußtsein schon bis zu einem gewissen Grade entwickelt, die grundlegenden grammatischen Begriffe bereits an einer hierzu besonders geeigneten Sprache eingeprägt worden sind. Noch unmittelbarer ist die durch das Lateinische geschaffene Erleichterung für die Orthographie, für Wortverständnis und Wortvorrat der neueren Sprachen, worüber wir keine Worte zu verlieren brauchen. Für die besseren Schüler aber wird da, wo der lateinische und französische Unterricht in einer Hand vereinigt sind, oder wo der Lehrer wenigstens beider Sprachen mächtig ist, auf der oberen Stufe noch ein weiterer Vorteil erwachsen: es wird sich nicht selten Gelegenheit bieten, an einem Wort, an einer Konstruktion u. dgl. den genetischen und historischen Zusammenhang beider Sprachen durch ein einfaches Beispiel anschaulich zu machen und dadurch einen tieferen Einblick in das Wesen der Sprache überhaupt und ihrer Entwickelung zu gewähren.

Je mehr man darüber nachdenkt, um so unverständlicher wird es, wie manche ernsthafte Männer in ihrem Kampfgeschrei gegen „die Tyrannei der toten Sprachen“ auf völlige Tilgung des Lateinischen haben antragen können. Ich rede hier nicht von dem

blinden Hasse derer, welche nicht wissen, was sie thun, weil sie diese Sprache nicht, oder nur so oberflächlich kennen, daß ihnen das Wort in diesem Streit überhaupt nicht zugestanden werden sollte; ich meine vielmehr diejenigen, welche Kenner, teilweise sogar sehr gründliche Kenner der alten Sprachen und ihrer Litteratur sind und es dennoch fertig gebracht haben, den Plan einer wissenschaftlichen Bildungsanstalt ohne eine einzige Stunde Latein zu entwerfen. Denn nicht allein ist und bleibt ja diese Sprache eine ganz unentbehrliche Hilfswissenschaft für das Quellenstudium der Theologie und Philosophie, der Rechtswissenschaft und der Geschichte, der romanischen Philologie, ja auch der Mathematik und der Naturwissenschaften, einschließlich der Medizin, sondern es ist auch der ganze Boden, auf welchem wir — nicht die Gelehrten, sondern die Gebildeten des 19. Jahrhunderts — stehen, noch so getränkt mit lateinischen Erinnerungen und Traditionen, daß auch unser Alltagsleben, der geschäftliche und gesellige Verkehr der Gebildeten und selbst der Halbgebildeten noch vielfach unter dem Banne dieser königlichen Sprache steht. Nicht nur die Denkmäler großer Männer, die Grabstätten unsrer Toten schmücken wir pietätsvoll mit lateinischen Sprüchen: auch solchen Dingen, welche ganz dem modernen Bedürfnis entsprungen sind, großartigen Bauten, welche sonst in allem den Stempel des 19. Jahrhunderts tragen, geben wir gerne mit einigen Worten in der lapidaren Sprache des alten Rom die klassische Weihe. Fast bin ich schüchtern, daran zu erinnern, daß unter allen geflügelten Worten, welche Büchmann gesammelt, die lateinischen Sprüche den breitesten Raum einnehmen; daß selbst die Tagesblätter — und zwar die Französischen fast noch mehr als die Deutschen — nicht ungern mit lateinischen Citaten ihre modernen Phrasen verbrämen; daß endlich auch die Lektüre unserer deutschen, und ebenso der französischen und englischen Klassiker lateinische Kenntnisse und klassische Bildung vielfach voraussetzt. Noch überflüssiger scheint der Hinweis auf die zahllosen, dem Lateinischen entstammenden Fremdwörter, welche für den Unkundigen so oft zum Fallstrick werden, auf die Terminologie der Wissenschaften, teilweise auch der Technik, kurz auf alle jene Ausdrücke, welche großenteils Gemeingut aller modernen Kulturvölker geworden und in ihrer Weise beredte Zeugen sind

für den unzerreißbaren Zusammenhang, welcher unsre Gegenwart mit der Kultur und mit der Sprache — der toten und doch lebendigen — des alten Rom verbindet.

Man wird uns entgegnen, daß jene ehrwürdige Sitte lateinischer Sprüche die längste Zeit gedauert haben werde und daß auch den lateinischen Fremdwörtern mit den übrigen bereits die Axt an die Wurzel gelegt sei. Wir müssen ihnen teilweise Recht geben und bekennen uns gerne zu den Grundsätzen einer mit Maß und Geschmack betriebenen Reinigung unserer Muttersprache. Wer wollte es leugnen, daß das Lateinische früher noch in weit höherem Maße jeden Zweig unseres öffentlichen und privaten Lebens durchdrungen hat? Vielmehr scheint uns diese Thatsache zu einem Teil den unleugbaren Rückgang der Schulleistungen in diesem Fache zu erklären. Andererseits hat aber dieses Vorrecht, welches das Lateinische Jahrhunderte hindurch in Schule und Leben genossen hat, sehr wesentlich dazu beigetragen, daß für den lateinischen Unterricht neben einer verhältnismäßigen Sicherheit der Methode, um welche die neueren Sprachen uns mit Recht beneiden, auch eine ganze Reihe vorzüglicher, beständig vervollkommneter Hilfsmittel geschaffen worden sind, wie sie für die lebenden Sprachen entweder fehlen oder bei der Überfülle und ewigen Veränderlichkeit des zu verarbeitenden Stoffes wenigstens nicht in derselben Weise, mit der gleichen Sicherheit und Einfachheit der Resultate, wie bei den alten Sprachen, hergestellt werden können.

II.

Wir versuchen nunmehr, das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel in dem oben angedeuteten Sinne zu erhärten, indem wir diese Sprache in ihrem Wortschatz, in ihrer Formenlehre und Syntax, und endlich in ihren litterarischen Erzeugnissen, soweit sie für die Schule in Betracht kommen, einer unparteiischen Vergleichung unterziehen mit den modernen Schulsprachen, insbesondere mit dem Französischen, das heutzutage von vielen als gleichwertiges, von manchen sogar als

höherwertiges Bildungsmittel den alten Sprachen gegenübergestellt wird.

Dabei müssen wir zur Vermeidung von Mißverständnissen im voraus auf einige Punkte aufmerksam machen. Wir haben im folgenden alte und neue Sprachen zu beurteilen nicht in ihrem absoluten Wert, den sie für Erwachsene und Gebildete des 19. Jahrhunderts haben, sondern in ihrem relativen Wert für die formale und materiale Bildung jugendlicher, unreifer Menschen. Vom ersteren Standpunkte aus betrachtet stehen, um ein recht handgreifliches Beispiel zu wählen, Macaulays Essays unvergleichlich höher als die Vitae des Cornelius Nepos, und doch können die letzteren für den Schüler in gewissem Sinne wertvoller sein. Eine Geringschätzung der modernen Sprachen oder ihrer Litteraturen, wie man sie nicht selten bei klassischen Philologen antrifft, liegt mir vollständig ferne; vielmehr gestehe ich gerne meine persönliche Vorliebe für das Französische, wie ich überhaupt durch meinen Beruf genötigt bin, meine Arbeit und mein Interesse zu ziemlich gleichen Teilen den alten und den neueren Sprachen zuzuwenden. Endlich möchte ich aus meiner Hochschätzung des Lateinischen für die Zwecke der höheren Jugendbildung keineswegs den Schluß gezogen sehen, daß nun womöglich alle, auch die Realschulen, Lateinisch treiben sollten. Zu einem erfolgreichen Betrieb dieser Sprache gehört vielmehr vor allem auch das, daß nur solche sie lernen, welche durch ihre geistige Organisation, durch die ganze Atmosphäre, in welcher sie aufwachsen, zu derartigen Studien befähigt scheinen. Unter den „miseriae paedagogorum" der Gegenwart ist gewiß nicht die geringste die, daß so viele, welche tüchtige oder doch mittlere Schüler einer Realschule oder einer Bürgerschule sein könnten, durch den Unverstand oder den Hochmut ihrer Eltern zu schlechten Schülern eines Gymnasiums gemacht werden, wo sie den Klagen über Überbürdung — in diesem Falle auch Überbürdung der Lehrer — und über ungenügende Leistungen der höheren Schulen einen thatsächlichen Anhaltspunkt geben.

1. Wortschatz und Wortgebrauch. Nach dem, was wir oben über den Abstand zwischen den antiken und modernen Kulturvölkern gesagt haben, kann kein Zweifel sein, daß dieser Unterschied in erster Linie

in einer Verschiedenheit des Wortvorrats und Wortgebrauchs seinen Ausdruck finden muß. So umfängt den Schüler, schon wenn er seine lateinischen Wörter lernt, eine andere Welt als diejenige, in welcher er bis jetzt heimisch war. Sehr häufig ist die dem lateinischen Wort zu Grunde liegende reale Vorstellung verschieden von derjenigen, welche wir mit dem entsprechenden deutschen Worte verbinden — man denke an die zahlreichen Wörter für die bürgerlichen und staatlichen Einrichtungen, für das Kriegswesen, für Kultus und religiöse Vorstellungen; ebenso an die Bezeichnungen aus dem Gebiet des täglichen Lebens, Kleidung, Wohnung, Mahlzeiten, Buchwesen, welche im einzelnen die Unterschiede aufzeigen, welche auf diesen Gebieten zwischen uns und den Alten bestehen. Vorausgesetzt, daß der Lehrer mehr zu sagen weiß als was in seiner Grammatik steht, erfährt und begreift der Schüler allmählich, daß man dasselbe auf verschiedene Art thun, über das Gleiche verschieden denken kann u. dergl. Neben einer Erweiterung des Gesichtskreises ist damit noch der weitere Gewinn verbunden, daß der Vorstellungsinhalt, welcher dem Wort in der Muttersprache zu Grunde liegt, schärfer erfaßt wird, und daß dem Inhalt des fremdsprachlichen Wortes gegenüber die unterscheidenden wie die gemeinsamen Merkmale zum Bewußtsein gebracht werden. Die Folge ist also eine Klärung, Bereicherung und Ordnung unserer Begriffe. Nun ist zwar unzweifelhaft, daß auch zwischen den modernen Sprachen solche Differenzen bestehen — sonst müßte ja das Übersetzen in einer einfachen mechanischen Vertauschung bestehen; allein ebenso gewiß ist, daß diese Differenzen hier teils seltener, teils weniger augenfällig sind und darum leichter übersehen, oder auch, wo sie ursprünglich vorhanden sind, doch bei dem gesteigerten Verkehr und Gedankenaustausch der modernen Nationen leichter verwischt werden.

Hierher gehört der weitere Fall, welcher erfahrungsgemäß zwischen neueren Sprachen verhältnismäßig selten eintritt, daß nämlich für ein Wort oder einen Begriff der einen Sprache ein entsprechender Ausdruck in der andern nicht (wenn man z. B. die schwäbische „Gemütlichkeit" ins Französische übersetzen sollte) oder wenigstens nicht in derselben Ausprägung vorhanden ist. Wie häufig dieser Fall beim Übersetzen vom Deutschen ins Lateinische

vorkommt, wie er jedesmal zu einer genauen Analyse der in dem modernen Begriff enthaltenen Momente nötigt, weiß jeder, der Latein gelernt hat. Dabei ist die Aufgabe noch verhältnismäßig leicht, wenn nur der Ausdruck modern, die Sache aber alt, bzw. gemeinsam ist. Die Arbeit besteht dann zunächst in der Zurückführung auf den einfachsten Begriff. — Wir reden z. B. von innerer und äußerer Politik, von einer Tagesordnung bei den Verhandlungen, von einem Systemwechsel, von einer imponierenden Persönlichkeit, von diplomatischen Verhandlungen, von Egoismus und Partikularismus u. dgl. m. Eine Übersetzung dieser Beispiele ins Französische oder ins Englische stößt auf keine weiteren Schwierigkeiten und ist fast überall auf dem Wege mechanischer Vertauschung zu erreichen. Im Lateinischen dagegen wird man außer der Zergliederung des Begriffs, der Herausschälung des Gehaltes zugleich den Zusammenhang zu berücksichtigen haben, also für „diplomatische Verhandlungen" hier per legatos, ein andermal per litteras, ein drittesmal per colloquia oder etwas ähnliches zu setzen haben. Dabei ergeben sich die bekannten Vertauschungen von Abstraktem und Konkretem, Sachlichem und Persönlichen, Genus und Spezies u. dgl. m. — Weit schwieriger wird die Aufgabe, wenn Wort und Sache neu sind. Hier ist nur durch Umschreibung zu helfen und auch da, wo eine völlig befriedigende Lösung der Sache nach nicht gefunden werden kann, ist doch die aufgewandte Gedankenarbeit bildend genug und mag mittelbar auch dem deutschen Aufsatz (Erfassen des Themas) zu gute kommen. Hierher rechnen wir Begriffe wie: Realismus, Idealismus, Rationalismus, Sentimentalität u. dgl., bei welchem die Gegenprobe mit den modernen Sprachen zu demselben Ergebnis führt wie oben.

Wir geben bereitwillig zu, daß der Versuch, derartige Dinge ins Lateinische oder Griechische zu übertragen, etwas Gewagtes hat und nur von solchen unternommen werden kann, welchen neben einer sehr gründlichen Kenntnis der alten Sprache und Litteratur die entsprechende logische Schärfe im Zergliedern der Begriffe zu Gebot steht. Andernfalls mag es ja wohl dazu führen, daß man sich mit einer sehr oberflächlichen Analogie begnügt. Daß dagegen solche Übungen, die vernünftige und sichere Leitung

durch den Lehrer vorausgesetzt, ein gutes Mittel sind, sich und andere zum begrifflichen Denken und weiterhin zum Erfassen der Kulturunterschiede anzuhalten, scheint mir klar zu sein. Es sei gestattet, im Anhange einige Proben aus dem Nachlasse eines Philologen zu geben, welcher namentlich in der logischen Zergliederung und gründlichen Erfassung solcher modernen Begriffe für die Zwecke der Übertragung ins Lateinische ein anerkannter Meister war und die lateinischen Stilübungen vorzugsweise unter diesem Gesichtspunkt pflegte und schätzte.[6])

Seine Kehrseite hat das besprochene Verfahren beim Herübersetzen (Exposition). Es gewährt einen eigentümlichen Reiz, die einfachen lateinischen Ausdrücke in ein modernes Gewand zu kleiden, eine Übung, die auf dem Boden der modernen Sprachen mehr oder weniger wegfällt.

Zu derartigen Umschreibungen — Umgießen eines gegebenen Gehalts in eine andere Form — nötigt aber beim Lateinischen noch der besondere Umstand, daß diese Sprache bekanntlich reicher an Zeitwörtern, die Deutsche reicher an Hauptwörtern ist. Diese Differenz beider Sprachen äußert sich in doppelter Weise. Einmal darin, daß eine ganze Reihe lateinischer Substantiva in sich eine ganze Fülle von Bedeutungen vereinigen, welche durch ein rationelles Band unter sich verknüpft, nach einfachen logischen und psychologischen Gesetzen aus der Grundbedeutung abzuleiten sind. Die richtige Wahl unter den verschiedenen Bedeutungen kann nur getroffen werden durch ein genaues Eindringen in den Zusammenhang. Hierher gehören außer res die Substantive ratio, fides, religio, ars, causa und viele andere. Beispiele wird man uns hier ersparen; dagegen sei im Vorübergehen darauf hingewiesen, wie die Begriffssphäre dieser Wörter in den abgeleiteten Sprachen sich verengert hat (ratio im Verhältniß zu raison oder reason, religion, art, vertu u. s. f.), wie ihr Gehalt in kleiner Münze an eine Anzahl selbständiger Hauptwörter verteilt worden ist, in einer Weise, welche mehr oder weniger dem deutschen Sprachgebrauch entspricht. Die andere Folge des namhaft gemachten Unterschiedes ist die, daß eine Reihe deutscher substantivischer Ausdrücke im Lateinischen durch entsprechende Zeitwörter zu geben sind, und daß umgekehrt lateinische Sätze häufig durch

ein deutsches Hauptwort ersetzt werden müssen oder können. Darum handeln die ersten 200 Seiten in Nägelsbachs Stilistik von den „Fundstätten der Substantiva". Hat man aber einmal den wörtlichen deutschen oder lateinischen Ausdruck aufgegeben, so öffnet sich sehr oft eine ganze Reihe von Möglichkeiten, unter welchen nach sprachlichen, logischen, ästhetischen u. a. Gesichtspunkten eine Wahl getroffen werden muß, was nebenher für die Bildung des Urteils und des Geschmacks eine wertvolle Übung ist.

In dieses erste Kapitel gehört auch die Synonymik. Sie würde bei der Wichtigkeit des Gegenstandes eine eigene Untersuchung verdienen, sofern gerade darin die begrifflichen Differenzen der einzelnen Sprachen besonders deutlich sich ausprägen. Hier müssen wir uns begnügen, folgendes hervorzuheben: Die Aufgabe, welche der Synonymik gestellt wird, ist in einer modernen Sprache, welche dem lebendigen Verkehre dient, in erster Linie umfangreicher, denn sie hat auch die Ausdrücke aus dem täglichen Leben, aus der Umgangssprache mit ihren oft sehr willkürlichen Unterscheidungen u. a. zu berücksichtigen. Das Lateinische kann seine Grenzen weit enger ziehen, seitdem es aufgehört hat, Verkehrs- und Umgangssprache zu sein und ausschließlich als Bildungsmittel verwendet wird. Die Aufgabe ist aber auch verwickelter und zwar aus verschiedenen Gründen. Nicht nur sind ganz neue Gebiete zu berücksichtigen, welche im Altertum entweder noch nicht vorhanden waren oder für unsere Zwecke gleichgiltig sind, oder infolge unserer mangelhaften Kenntnis mancher Zweige des antiken Lebens nicht in Betracht kommen, sondern es haben auch solche Wörter oder Wortfamilien, welche ebenso der lateinischen Synonymik angehören, neue Wort-Individuen aus sich erzeugt. Einfache Beispiele sind annus — an, année; lingua — langue, langage; pars — part, partie u. dergl. Das Lateinische begnügt sich in der Regel, die wesentlichen, objektiven Unterschiede in seinen Synonymen auszuprägen (olim, aliquando, quondam; aut — vel; nisi — si non; num, ne, nonne? hostis, adversarius, inimicus), Unterschiede, welche die modernen Sprachen teilweise aufgegeben und damit ein bildendes Moment preisgegeben haben. Man vergleiche z. B. die Übersetzungen des deutschen „Welt", und ähnlicher Begriffe im Latei-

nischen und Französischen. Unsere modernen Verhältnisse dagegen haben sich weit von der Einfachheit der Antike entfernt, unser äußeres und unser geistiges — religiöses, ethisches, ästhetisches, soziales — Leben ist viel reicher, aber damit auch verwickelter geworden. Auch die Sprache muß darum den individuellen Bedürfnissen, dem subjektiven Gefühl in weit höherem Maße gerecht werden und diese Thatsache wird besonders in einer Verfeinerung der Synonymik zu Tage treten. Hiebei kommt als ein erschwerendes Moment für die Synonymik der lebenden Sprachen auch noch das in Betracht, daß dieselbe bekanntlich Schwankungen unterworfen ist. Was vor 10 Jahren noch so hieß, kann heute anders heißen; die erstere Bezeichnung kann entweder ganz in Abgang gekommen sein oder eine andere Nebenbedeutung angenommen haben u. dergl. Und wenn auch hierbei gewiß manches ist, was interessante Ausblicke auf Zeit- und Sittengeschichte gewährt, so ist doch die feste Normierung, wie sie für Schulzwecke wünschenswert ist, dadurch entschieden erschwert und der Wissensstoff vergrößert. Andererseits ist zu sagen, daß jene weitgehende Spaltung und feine Nüanzierung von abstrakten und konkreten Begriffen, wie sie in den lebenden Sprachen vorliegt, sich doch bei den modernen Kulturvölkern insbesondere bei den Deutschen, Franzosen und Engländern, mit einer gewissen Übereinstimmung vollzogen hat, so daß also auch hier oft einfache Vertauschung eintreten kann. Beispiele für das Englische giebt Münch in seinen vermischten Aufsätzen, S. 207 ff.

Ein Wort bleibt uns noch übrig über die Phraseologie der alten und der lebenden Sprachen. Daß hier innerhalb des Deutschen, Französischen und Englischen eine weitgehende Übereinstimmung stattfindet, wird eines Beweises nicht bedürfen. Die Übersetzungsproben, welche wir später geben, liefern Beispiele sowohl hiefür als für den augenfälligen Unterschied, welcher die Phraseologie der alten Sprachen von den modernen trennt und das wörtliche Übersetzen zur Unmöglichkeit macht, sobald man über die elementarste Stufe hinaus ist.

Besonders lehrreich ist es, wenn sich diese Wandlung beobachten läßt an einer und derselben Sprache, wie dies bei der griechischen der Fall ist. Man vergegenwärtige sich die Ausdrucks-

weise des klassischen Griechisch, und nehme darauf irgend ein neugriechisches Zeitungsblatt zur Hand: äußerlich noch fast dieselben, altbekannten Formen und doch wie modern alles ausgedrückt, wörtlich mit unsern deutschen, oder französischen oder englischen Zeitungsphrasen sich deckend! Vor mir liegt eine Nummer der in Athen erscheinenden Zeitung: *Ὁ Αἰών* (vgl. Le Temps-Times). Ich lese u. a.: *ἐκ τῆς . . ἐφημερίδος ἐρανιζόμεθα τὰ ἀκόλουθα περὶ τοῦ βουλγαρικοῦ ζητήματος* = (aus) der — Zeitung entnehmen wir folgendes über die bulgarische Frage; nous empruntons . . . *αἱ δυνάμεις* = die Mächte = les puissances; *ἐξωτερικὰ* = Auswärtiges; *ἡμιεπίσημος ἐπιστολή* = halbamtliches (offiziöses) Schreiben; *τηλεγραφικῶς ἠγγέλθη* — *νεώτατα τηλεγραφήματα; ἡ φήμη διεψεύσθη* = das Gerücht wurde dementiert; *ἀρκεῖ νὰ* (aus *ἵνα*) *ῥίψῃ τὶς καὶ ταχὺ βλέμμα εἰς* . . . = il suffit qu'on jette un coup d'oeil rapide; *ἡ συνέχεια ἕπεται* Fortsetzung folgt; *ἐπὶ τῇ αἰτήσει τῆς βουλγαρικῆς Κυβερνήσεως* (gouvernement — government) *ἡ σερβικὴ Κυβέρνησις ἐδήλωσεν, ὅτι* . . . *Παρὰ τὴν καθησυχητικὴν δήλωσιν ταύτην αἱβουλγαρικαὶ Ἀρχαὶ λαμβάνουσι προφυλάξεις* (prennent des précautions) . . u. dergl. mehr.

2. Formenlehre. Die 4 Schulsprachen: Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch zeigen dem Sanskrit gegenüber den Prozeß der Sprachverwitterung in steigender Progression. Dem Formenreichtum, welchen z. B. das einzige Verbum *τρέπω* hervorbringt, kann man die ziemlich zahlreichen englischen Zeitwörter gegenüberstellen, in welchen Präsens, Imperfectum und Part. Pass. vollständig gleichlauten — I cut, I cut, cut; die einzigen möglichen Veränderungen sind dargestellt durch die 2 Formen des Ind. Praes. Act. thou cuttest und he cuts und durch das Part. Praes. cutting, während im englischen Conjunktiv vollends jeder Rest einer eigenen Flexion getilgt ist. Der Conj. Präs. lautet in allen Formen = Infinitiv, der Conj. Impf. = Ind. Impf. Das Französische ist in Beziehung auf die Conjugation allerdings erheblich günstiger gestellt als das Englische, aber doch durch einen weiten Abstand von den vollen, imponierenden Formen des Lateinischen getrennt: man denke an die lateinischen Imperative, an ein Mutabor u. a. Dazu kommt noch der Einfluß der Aussprache, welcher

wenigstens für das Ohr und mittelbar auch für das Bewußtsein eine Reihe von Unterschieden verwischt, während das Englische seine wenigen Flexions-Endungen wenigstens überall ausspricht. Die letztere Sprache hat dagegen die weitere, für die Ausbildung eines deutlichen Sprachbewußtseins verwirrende Eigentümlichkeit, daß z. B. eine Reihe von Wörtern zugleich als Substantivum und Verbum, als Adverbium und Conjunction dienen, daß das Adjectivum, eine Anzahl „Ausnahmen" abgerechnet, ebenso unveränderlich ist wie das Adverbium u. dergl. Dinge mehr, welche wir als bekannt voraussetzen. Das Lateinische hat nach beiden Seiten hin wesentliche Vorzüge: es ist in seiner Formenlehre weniger reich als das Griechische und eignet sich auch dadurch entschieden besser zur Anfangssprache; aber doch bringt es alle wesentlichen Unterschiede — Casus, Numerus, teilweise auch das Genus, die Steigerungsformen des Adjectivums und Adverbiums, die Unterschiede der Tempora und Modi u. s. f. zu deutlicher Ausprägung. Durch organische Veränderungen des Wortstammes, durch wohllautende, voll ans Ohr schlagende Flexionsformen, welche in den neueren Sprachen entweder nur in abgeschwächter, verstümmelter Gestalt oder gar nicht erhalten sind, bezw. durch vorgesetzte Präpositionen oder Adverbien oder Hilfszeitwörter ersetzt werden müssen.

Die Folge dieses Thatbestandes ist eine doppelte. Einmal die, daß die lateinische Formenlehre dem Lernenden erheblich größere Schwierigkeiten macht als die französische oder gar die englische; und zwar ist nicht nur die Gedächtnisarbeit größer, sondern bei der durchgeführten Deklination und Congruenz des Lateinischen auch die Denkarbeit: es gilt zu überlegen, nach allen Seiten acht zu geben, den Kopf nicht zu verlieren — lauter Anforderungen, welche schon den Sextaner in eine strenge geistige Zucht nehmen. Dieser gesteigerten Mühe entspricht aber auch der Lohn, sofern eben durch die Eigenart der lateinischen Formenlehre jene grundlegenden logischen Kategorien auf eine starke, sinnfällige Weise dem Schüler ein für allemal zum Bewußtsein gebracht werden. Man weiß, welche Schwierigkeiten Franzosen und Engländer haben, den Nominativ und Akkusativ zu unterscheiden, wie auch bei uns der sprachlich Ungebildete sich dadurch verrät, daß er „Herrn" als Nominativ gebraucht u. dergl. m. Die oft gemachte Be-

obachtung, daß die Engländer im Durchschnitt für sprachliche Studien weniger natürliche Befähigung zeigen, als beispielsweise die Deutschen oder die Russen, steht in engem Zusammenhang mit den Eigentümlichkeiten ihrer Muttersprache.

Vielen erscheinen allerdings die Schwierigkeiten des Lateinischen, besonders der Formenlehre, für 9jährige Knaben zu groß. Auf diese Überzeugung gründete sich die bekannte These von Ostendorf, der fremdsprachliche Unterricht sei mit dem französischen zu beginnen. Der Vorschlag ist neuerdings wieder auf die Tagesordnung gebracht und sehr warm empfohlen worden von Völcker in seiner Schrift über die Reform des höheren Schulwesens. Daß sich eine Reihe von Gründen für die Priorität des Französischen (freilich mit ähnlichem Rechte auch für das Englische) geltend machen lassen, ist unleugbar und der Vorschlag nicht ohne weiteres abzuweisen. Neuestens hat sich auch Lattmann, früher ein eifriger Gegner Ostendorfs, zu dieser Reform bekannt. Ebenso verdient Beachtung, daß Völckers Befürwortung dieser Reform sich stützen kann auf eine 10jährige Erfahrung, welche das Altonaer Realgymnasium liefert. Dort wird mit dem Französischen begonnen; Lateinisch folgt erst in Untertertia mit 7, in Sekunda und Prima mit 6 Wochenstunden. Nach den Mitteilungen des Directors Schlee hat sich diese Einrichtung trefflich bewährt: in keinem anderen Sprachunterricht, schreibt er, seien die beteiligten Lehrer so von dem Bewußtsein der Sicherheit und Zweckmäßigkeit des Lehrplanes erfüllt, wie im lateinischen. Auch den Schülern sei das Lateinische die liebste fremde Sprache. Auf dem Lehrplan erscheint trotz dieser geringen Stundenzahl (wöchentlich 38) als Lektüre für Prima auch Tacitus und Horaz. Freilich geben derartige Notizen in einem Schulprogramm noch kein Recht zu einem objektiven Urteil über die Leistungen einer Schule oder die Erfolge einer Methode; es wäre vor allem notwendig zu sehen und zu hören, wie die Primaner des Altonaer Realgymnasiums ihren Horaz oder Tacitus übersetzen, und ob diese außergewöhnlichen Resultate nicht eine teilweise Erklärung finden in außerordentlichen Umständen, wie man sie nicht allgemein voraussetzen darf. Ich habe selbst nie das Glück gehabt, an einer unteren Klasse die Anfangsgründe des Lateinischen zu unterrichten und traue mir in der von

Völker neu angeregten Frage ein eigenes Urteil nicht zu. Dieser hat seit dem Erscheinen seines Buches in einer Reihe kleinerer Aufsätze seine These weiter verfochten (Schönebeck 1889) und so viel ich sehen kann, manche neue Anhänger gewonnen. In ablehnendem Sinne hat sich u. a. O. Weißenfels ausgesprochen in einem Aufsatze in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen", (Oktober 1888) wo man alle maßgebenden Gesichtspunkte findet.

3. Syntax. Begreiflicherweise werden wir im folgenden nur diejenigen Abschnitte der lateinischen und französischen Syntax einer eingehenderen Vergleichung unterziehen, in welchen beide Sprachen sich wesentlich von einander unterscheiden. Hiebei teilen wir den Stoff ein in:

a) Diejenigen Fälle, in welchen das Französische einen mehr oder weniger deutlichen Zusammenhang mit dem Lateinischen aufzeigt. Daß für diese Abschnitte die Kenntnis der lateinischen Syntax nicht nur ein wesentliches Hilfsmittel beim Lernen, sondern auch die Bedingung für ein tieferes Verständnis der Tochtersprache bildet, liegt auf der Hand. „Le latin soutient les racines et par conséquent la raison du français; ce qui fait que, sans son secours, un enseignement supérieur de notre langue est à peu près impossible" sagt Vinet in der Vorrede zum ersten Bande seiner französischen Chrestomathie.

b) Diejenigen Abschnitte, in welchen ein direkter Zusammenhang beider Sprachen nicht zu Tage tritt: Das Französische hat hier entweder von Anfang an oder im Laufe seiner Geschichte andere Bahnen eingeschlagen, welche sich teilweise mit denen der übrigen modernen Kultursprachen berühren, wie z. B. im Gebrauch des Artikels.

ad a. Die Kasuslehre. Eine fruchtbare Behandlung dieses Abschnittes, so wie sie in der lateinischen Syntax geboten ist, stößt im Französischen auf eine doppelte Schwierigkeit, auch wenn man die mit de und à gebildeten Formen des Substantivums herkömmlicherweise als wirkliche Kasus gelten läßt. Infolge des Fehlens eines Ablativs ist die ganze Fülle syntaktischer Beziehungen, deren dieser Kasus im Lateinischen fähig ist, teils durch Präpositionen ausgedrückt, teils auf den Genetiv und Dativ, in einem Falle auch auf den Akkusativ (absol.) übertragen worden.

Die Präpositionen richtig zu übersetzen, ist eben keine große Kunst, während sich im Lateinischen der gedankenlose Schüler dadurch verrät, daß er jeden Ablativ mit „durch" übersetzt; andrerseits sind dadurch auf den Genetiv und Dativ eine solche Menge teilweise gleichartiger Funktionen gehäuft worden (s. Mätzner, Franz. Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen. 2. Aufl. Berlin 1877, S. 368 ff.), daß eine übersichtliche Betrachtung der syntaktischen Verwertung der einzelnen Kasus und damit die Einprägung der zu Grunde liegenden logischen Kategorieen der Qualität, Kausalität, Modalität u. s. f. beträchtlich erschwert ist. — Bei den Ortsbestimmungen unterscheidet das Französische bekanntlich nicht zwischen Wo? und Wohin? zwischen Ruhe und Bewegung. An die Stelle dieser natürlichen Unterscheidung tritt im Neufranzösischen die künstliche Regel, wenn man en, à, dans, pour etc. zu setzen hat. Die ältere Sprache ließ in diesem Stück wie in vielen andern größere Freiheit: noch im 17. Jahrh. konnte en auch von Städtenamen, à mit Artikel von Ländernamen gebraucht werden. Im Lateinischen ist die scheinbar willkürliche Regel über den Kasus bei den Städtenamen durch die Sprachvergleichung längst aufgehellt und gewährt dem Schüler einen interessanten Ausblick auf eine frühere Sprachperiode (Locativus).

Wie man weiß, gehört die Lehre von den Fürwörtern zu den dornenvollsten Abschnitten der französischen Grammatik: es sind zu einem großen Teil konventionelle Vorschriften, deren Einübung viele Zeit und Fehler kostet, Dinge, welche sich vorzugsweise an das Gedächtnis oder an das Ohr und, wenn der Ausdruck gestattet ist, an den mechanischen Verstand wenden. Dahin rechnen wir die Regeln bei Konkurrenz von 2 Pron. pers. bei demselben Verbe u. a. m.; dagegen steht das Französische (und das Englische) entschieden hinter dem Lateinischen zurück in zwei wichtigen Punkten. Der erste betrifft die Übersetzung des Pronomen der 3ten Person (se oder eum, suus oder ejus). Wenn wir von den einfachen Fällen absehen, in welchen das betreffende Pronomen sich auf das Subjekt des eigenen Satzes bezieht und deshalb reflexiv zu übersetzen ist, so ist dagegen in der zweiten Gruppe — Beziehung auf das denkende oder redende Subjekt — ein wirkliches Nachdenken, ein Eindringen in Situation und Zusammen-

hang unumgänglich notwendig, wenn man nicht fehl gehen will. (Unterschied von objektiver und subjektiver Darstellung. Beispiel: Auf die Antwort des delphischen Orakels, Spartas Macht sei gesichert, so lange es seinen Gesetzen treu bleibe, kehrte Lycurg nicht mehr dorthin zurück, denn er hatte seinen Mitbürgern einen Eid abgenommen, daß sie an seinen Gesetzen nichts ändern wollten, bis er (ipse) zurückkehre. Man lasse den Satz ins Lateinische und ins Französische oder Englische übersetzen.) — Der zweite Fall betrifft das Relativpronomen. Die bekannte, für das Lateinische höchst charakteristische Konstruktion, die Bildung von sogenannten Relativperioden, hat für uns Deutsche etwas besonders Lehrreiches und Sprachbildendes dadurch, daß beide Sprachen das entgegengesetzte Verfahren einschlagen. Im Deutschen wird nämlich in derartigen Sätzen („Homer, von welchem wir wissen, daß er blind war") der Casus des Relativums bestimmt durch den Nebensatz 1. Grades, im Lateinischen durch den Nebensatz 2. Grades, wodurch zugleich der Wegfall des Demonstrativums und die Zusammenziehung beider Sätze zu einer Relativperiode bedingt ist: Homerus, quem caecum fuisse scimus. Nun hat zwar das Französische die Möglichkeit dieser Konstruktion wenigstens in ihrer einfachsten Form aus dem Lateinischen mit herübergenommen — la lettre que j'ai présumé que vous recevriez — allein man empfindet deshalb auch diese Ausdrucksweise als einen etwas schwerfälligen Latinismus und wendet sie verhältnismäßig selten an. Übrigens bestätigt die Unveränderlichkeit des Participiums die oben angegebene Regel: das Relativum ist abhängig gedacht von dem Nebensatz 2. Grades. Dagegen fehlen dem Französischen so gut wie dem Deutschen alle jene schwierigeren und für die Übersetzung besonders lehrreichen Fälle, in welchen das lateinische Relativum in Konkurrenz tritt entweder mit einem zweiten Relativum: (id bonum solum est quo qui potiatur necesse est beatus sit = was man nicht besitzen kann, ohne damit notwendig . . oder: dessen Besitz . . oder: was man nur zu haben braucht, um . .) oder mit einer Conjunction (si, nisi, quia, cum, ne, z. B.: factum est aliquid quod ne fieret lege cautum erat = dessen Vorkommen durch eine ausdrückliche Gesetzesbestimmung verhindert werden sollte, etwas was einem ausdrücklichen Gesetzes-

paragraphen zuwiderläuft oder ähnlich), oder endlich mit einem Interrogativum (ea dixit quae quam vere sint dicta nemo me clarius perspicit = deren Wahrheit, Stichhaltigkeit . . .). Die angeführten Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, welch ein ausgedehntes, treffliches Übungsfeld für die Entwicklung sprachlicher Gewandtheit diese Konstruktionen bieten, wobei es vielleicht noch schwieriger ist, die deutsche Ausdrucksweise ins Lateinische umzugießen, als umgekehrt. (Beispiel: Kleon stellte so übertriebene Forderungen, daß ihre Annahme einer Bankerotterklärung von seiten Spartas gleichgekommen wäre = Cleon ea petiit quae si dedissent (dabant) Lacedaemonii, bello fractos se confessi essent [confitebantur]).

Auch das darf in diesem Zusammenhang namhaft gemacht werden, daß die dem Lateinischen eigentümliche Form der indirekten Fragesätze, d. h. die durch den Modus ausgedrückte scharfe Scheidung zwischen abhängigem Frage- und Relativsatz, im Französischen (außer nach importe mit Subj.) aufgegeben ist. „Ich weiß wo er war" = ubi fuerit, scio = Je sais où il était. Nur im Acc. masc. oder fém. ist der Unterschied an der Form des pron. rel. erkennbar: on sait qui on perd et on ne sait pas qui l'on trouve. (G. Sand.) Im Lateinischen aber ist nicht selten die Möglichkeit einer doppelten Auffassung gegeben. Non intellego quod dicis neben: quid dicas non intellego (Haacke, Stil.[3] § 100, 3). Endlich sei noch hingewiesen auf die dem Lateinischen wie dem Griechischen mögliche Häufung von relativen oder interrogativen Wörtern in einem Satze, durch Zusammenziehung mehrerer coordinierten Sätze z. B.: quantae quoties occasiones fuerunt! = que de fois ne s'est-il pas présenté des occasions, et quelles occasions! d. h. statt 4 Wörter 14. Ebenso wäre bei der Übersetzung ins Deutsche zu verfahren.

Die Lehre von der Kongruenz, bei den ausgebildeten Flexionsformen der alten Sprachen ein treffliches Zuchtmittel für, die Pünktlichkeit und Sammlung des Schülers bei seiner Arbeit ist im Französischen und mehr noch im Englischen bedeutend vereinfacht. Wertvoll und für Diktate allerdings unschätzbar sind im Französischen die Regeln über die Behandlung des Part. Passé in den verwickelteren Fällen. Allein ist nicht die Voraussetzung,

auf welcher alle diese Regeln beruhen, daß nämlich das Part. Passé nur mit seinem vorausgehenden Objektsaccusativ kongruieren kann, eine rein willkürliche? Das Altfranzösische war logischer, indem es das Partizip bei jeder Stellung mit seinem Objekt kongruieren lassen konnte. Auch darf gesagt werden, daß für manche Fälle der Sprachgebrauch sich bis heute einer festen Norm entzogen hat, insbesondere für das Partizip der Gegenwart, dessen Doppelnatur im Französischen und Englischen — als gerundivisches Partizip und als reines Verbaladjektiv — dem Nichtlateiner ohnehin schwer zu erklären sein wird. — Die Constructio ad sensum kennt zwar das Französische gleichfalls, doch zeigt auch hier die moderne Ausdrucksweise eine charakteristische Entfernung von der Freiheit des Lateinischen und noch des Altfranzösischen (Mätzner, S. 356) zu gunsten der äußeren, formalen Korrektheit.

Mehr als in irgend einem andern Kapitel seiner Syntax zeigt sich die französische Sprache als die Erbtochter der lateinischen in der Lehre von den Tempora und Modi. Zwar bei der Bildung der zusammengesetzten Zeiten entbehrt der Gebrauch von avoir oder être für die intransitiven Zeitwörter in der Mehrzahl der Fälle einer inneren Begründung (je suis allé, aber j'ai marché u. s. f.) und ist deshalb rein gedächtnismäßig einzuprägen, ebenso wie der stehende Gebrauch von être bei den reflexiven Verben eine wirklich befriedigende Erklärung unsres Wissens bis jetzt noch nicht gefunden hat. Dagegen ist die syntaktische Verwendung der einzelnen Tempora teilweise noch feiner, allerdings damit auch schwieriger, als im Lateinischen, sofern das Französische für den Indicativ noch um zwei Zeiten der Vergangenheit reicher ist als die Muttersprache. Insbesondere die Wahl zwischen Imparfait und Défini erfordert namentlich beim Hinübersetzen (Komposition) Nachdenken und Eindringen in die Situation. Ferner steht dem Französischen, wie auch dem Englischen, ein Part. Perf. Act. und Praes. Pass. zu Gebot, wogegen ihm das Part. Fut. und damit eine Reihe eigenartiger lateinischer Konstruktionen fehlt, wie auch Supinum, Gerundivum und die Kasus des Gerundiums im Französischen durch Umschreibungen (Infin. mit Präposition: Facile à comprendre u. a.) ersetzt werden

müssen. — Auch in den Regeln über die Zeitenfolge steht das Französische auf den Schultern des Lateinischen, und zwar ist das Neufranzösische noch einen Schritt über das Altfranzösische und das Lateinische hinausgegangen, indem es auch die abhängigen indicativischen Nebensätze mit hereingezogen hat.

Ihren Triumph feiert die französische Syntax in dem Kapitel vom Konjunktiv. Mit einer bewundernswerten Folgerichtigkeit und Feinheit sehen wir das Wesen des subjektiven Modus in allen seinen Abstufungen durchgeführt, und selbst wenn der französische Sprachunterricht, wie von vielen gewünscht wird, künftighin nach andern Grundsätzen erteilt werden sollte, müßte gerade dieses Kapitel als besonders fruchtbar für die sprachliche Bildung der nicht lateinisch lernenden Schüler einer streng grammatischen Behandlung vorbehalten bleiben. Aber auch für Lateinschüler bildet dieser Abschnitt eine wertvolle Ergänzung des bereits Gelernten; zugleich eignen sich hier manche Abschnitte vorzüglich für die Anwendung der induktiven, heuristischen Methode, so z. B. die Verteilung der unpersönlichen Ausdrücke, welche den Subjonctif regieren, an die einzelnen Klassen der Absichts-, der Affekts- und der Aussage-Daßsätze u. s. f. Nicht minder lehrreich wäre nach demselben Verfahren eine Gruppierung der Konjunktionen mit Subj. etwa nach folgendem Schema:

1) schlechthin Nichtwirkliches. a) negative Aussagesätze — non que, loin que ... b) neg. Kausalsätze — bien que, quoique, malgré que .. c) neg. Folgesätze — sans que ... d) irreale Bedingungssätze der Vergangenheit s'il eût dit cela ...

2) noch nicht Wirkliches. a) Zeitsätze — avant que, en attendant que .. b) Absichtssätze — afin que ... c) finale Folgesätze — de manière que ..

3) subjektiv Wirkliches (d. h. nur als wirklich Gedachtes, daher Ungewisses) — Konditionalsätze: supposé que, en cas que, soit que, à condition que ...

Die zu Grund gelegten Kategorieen können mit einiger Beihilfe des Lehrers vom Schüler aus dem Wesen des Konjunktivs gefolgert werden. Der nächste Schritt wäre dann, diese 3 Stufen für das ganze Kapitel durchzuführen, auch für den Gebrauch des Konjunktivs im Hauptsatze und in Relativsätzen. Wo die Schüler

im ganzen nicht imstande sind, diese logische Arbeit zu machen, werden wenigstens die Vorgerückteren gerne sich auf die angedeutete Art ein tieferes Verständnis dieses wichtigen Kapitels der Grammatik erarbeiten.

Es sei gestattet, bei dieser Gelegenheit ein Wort zu sagen über die induktive (analytische) Methode des Sprachunterrichts, welche von manchen gegenwärtig als die allein seligmachende angepriesen wird. Es ist unbedingt zuzugeben, daß dieses Verfahren in der Hand eines geschickten Lehrers dem Unterricht etwas ungemein Anregendes und Belebendes gibt; ebenso, daß dasselbe bei den modernen Sprachen seine weitgehende Berechtigung hat. Für die alten Sprachen wird diese Methode nur in beschränkterem Maße anwendbar sein, insbesondere für die Formenlehre im Lateinischen und mehr noch im Griechischen so gut wie ausgeschlossen bleiben. Auch darf man diese Art der Behandlung nicht, wie häufig geschieht, als eine vollständig neue Entdeckung betrachten: gewiß haben verständige Lehrer der alten und neuen Sprachen schon lange vor Perthes u. a. diesen Weg eingeschlagen, da wo er ihnen durch die besonderen Verhältnisse angezeigt schien, ohne ein solches Aufheben davon zu machen. In jedem Falle hüte man sich, dieses Prinzip für das einzig richtige, überall und um jeden Preis durchzuführende zu halten. Weit eher würden wir uns für die Grundsätze einer vermittelnden Methode erwärmen können, wie sie Lattmann für den lateinischen Unterricht ausgebildet hat.

Am ehesten wird die englische Sprache sich in der Hauptsache als „Inventional Grammar" behandeln lassen, und es ist in der That schwer einzusehen, wie man es so lange ertragen konnte und vielfach noch erträgt, die deduktive Methode des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts ohne weiteres zu übertragen auf eine Sprache, welche so gut wie keine Formenlehre besitzt, deren Syntax sich auf eine kleine Zahl einfacher Gesetze zurückführen läßt, welche von demjenigen, der Deutsch und Französisch und Lateinisch gelernt hat, ohne viel Schwierigkeit aus der Lektüre gefunden werden können. Um so mehr wundere ich mich allerdings, wie ein sonst so besonnener Vertreter der neueren Sprachen, wie Münch, auf S. 125 seiner Aufsätze (Berlin 1888) es als

seine Überzeugung aussprechen mag, daß „die englische Syntax mit ihrer Vielseitigkeit, ihrer Elastizität, ihrer Verwendung alles Besten von modernen und antiken grammatischen Darstellungsmitteln ein der fein entwickelten griechischen Syntax immerhin ebenbürtiges Gebiet“ sei. — Schon für die französische Conjugation aber wird man nach unserer Meinung besser und rascher zum Ziele kommen nach dem bisherigen Verfahren. Auch darüber muß jedermann sich klar sein, daß die induktive Methode an Lehrer und Schüler bedeutend höhere geistige Anforderungen stellt. Wo also die Erfahrung zeigt, daß das geistige Niveau einer Klasse für diese Anforderungen nicht ausreicht, daß somit der größere Teil der Schüler doch wieder zu einer lediglich rezeptiven Thätigkeit verurteilt würde, da wird man besser zum alten Wege zurückkehren. Außerdem scheint uns, daß die Fähigkeit der Schüler, selbständig oder wenigstens ohne zu starke mäeutische Eingriffe des Lehrers die grammatischen Gesetze zu finden, zu einem wesentlichen Teile auf der Voraussetzung beruht, daß sie durch die vorausgegangene systematische Erlernung einer hiezu geeigneten Sprache über die Grundbegriffe bereits orientiert sind und daß damit, wenn ich so sagen darf, ihr grammatischer Ortssinn bereits entwickelt ist.

Knüpfen wir an die oben versuchte Gruppierung der französischen Konjunktionen eine Vergleichung derselben mit den lateinischen, so ist allerdings die Zahl derjenigen, welche beider Modi fähig sind, also für den Schüler die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Wahl enthalten, im Französischen auf 2 beschränkt: jusqu'à ce que (entspricht lateinisch dum, quoad) und de sorte (de manière, de façon) que, wobei wir gelegentlich bemerken, daß für „ohne zu“ oder „ohne daß“ = sans mit Infinitiv oder sans que mit Konjunktiv dem Lateinischen die entsprechende Konjunktion fehlt und dafür eine Reihe umschreibender Wendungen zu Gebot stehen, über deren Wahl die jedesmaligen Umstände entscheiden. Dem Lateiner wird in diesem Stücke bedeutend mehr zugemutet. So werden die Bedingunspartikeln si — nisi — etiamsi sowohl mit Indicativ als Konjunktiv verbunden, wobei insbesondere die Erkenntnis des potentialen Falles von seiten des Schülers Nachdenken erfordert. Das Lateinische hält hier die Mitte zwischen den noch feineren und mannigfaltigeren

Formen der griechischen Bedingungssätze und zwischen dem Französischen, welches nur Realis und Irrealis kennt. Dabei verweisen wir noch auf den vieldeutigen Gebrauch des deutschen „wenn“. In Fällen, wo das Französische einfach si setzen kann, sind im Lateinischen je nach dem Verhältnis von Vorder- und Nachsatz quod, cum (ident oder adv.), ut — ita oder auch zwei coordinierte Sätze zu setzen. Ebenso haben die Konjunktionen antequam und priusquam den Konjunktiv bei innerer (finaler oder kausaler) Bedingtheit; den Indicativ bei reiner Zeitbestimmung. Vor allem ist in diesem Zusammenhang das vieldeutige cum zu erwähnen, das beim Herüber- und Hinübersetzen zu scharfer Unterscheidung nötigt, ob nach lateinischer Anschauung temporale oder kausale Beziehung vorliegt, während andrerseits das cum historicum die Vereinigung der temporalen und kausalen Betrachtungsweise — jedoch mit dem Übergewicht der innerlichen Auffassung, wie der Konjunktiv zeigt — und damit die einfachste Formel für die pragmatische Auffassung einer geschichtlichen Thatsache darbietet. Die Fülle von Beziehungen, welche der Lateiner in dieser einen Konjunktion zusammenfaßt, hat das Französische an eine Reihe von Partikeln verteilt, welche sich im allgemeinen mit den entsprechenden deutschen Konjunktionen decken.

Eine förderliche Übung für die Fähigkeit, sich in fremde Gedanken und Anschauungen zu versetzen und zu vertiefen — eine Fähigkeit, die gewiß ein wesentliches Merkmal des Gebildeten gegenüber dem Ungebildeten ist — ist dagegen gegeben durch die französische Konstruktion der Zeitwörter des Denkens und Sagens. Hier wird der Schüler genötigt, über die äußere Form des regierenden Satzes hinweg den Inhalt des abhängigen Satzes im Auge zu behalten, und das Französische hat in diesem Punkte vor dem Lateinischen, wo die entsprechenden Sätze in der Regel im Acc. mit Inf. stehen, entschieden die Möglichkeit einer feineren Nüancierung des Gedankens voraus.

ad b) Wenn wir eben bei der Besprechung der französischen Tempus- und Moduslehre die Feinheit und logische Schärfe des sprachlichen Ausdrucks anerkannt haben, freilich nicht ohne die heimliche Befürchtung, daß manches in diesem Kapitel auch als zu fein für die Fassungskraft der Schüler sich herausstellen möchte,

so kommen wir nun zu einer weiteren Reihe von Abschnitten, in welchen das Französische kurz gesagt als moderne Sprache neben das Deutsche und Englische sich stellt. Hierher gehören vor allem die Regeln über den Gebrauch des Artikels, weiterhin über die Wortstellung und Satzbildung, woran sich dann ein weiteres Kapitel über die Kunst des Übersetzens in den alten und in den neueren Sprachen anschließen soll. Die letztere Betrachtung führt uns von selbst noch zu einem kurzen Schlußwort über die Lektüre.

Ehe wir jedoch im einzelnen uns zu einer Musterung der genannten Kapitel anschicken, wollen wir das allgemeine Ergebnis derselben kurz vorausschicken. Es wird sich zeigen, daß mit der Emanzipierung des Französischen von der lateinischen Muttersprache auch ihre Bildungskraft für den Unterricht abnimmt, und zwar aus doppeltem Grunde. Einmal deshalb, weil an die Stelle der geistigen Freiheit, mit welcher die alten Sprachen auf dem Boden, den wir nun betreten, sich bewegen, im Neufranzösischen ein äußerer Zwang getreten ist, welcher das Gedächtnis mit einer Fülle von konventionellen Regeln und willkürlichen Satzungen belastet, bei welchen häufig der Mangel einer inneren Begründung Hand in Hand geht mit der Unerbittlichkeit, womit ihre Anwendung von der Grammatik verlangt wird. Nicht als ob diese Regeln sämtlich nur eine Übung oder Überlastung des Gedächtnisses wären, wobei dem Schüler ein eigenes Nachdenken vollständig erspart oder unmöglich gemacht würde; allein so viel glauben wir ohne Übertreibung sagen zu dürfen, daß die einschlägigen Kapitel der französischen Grammatik, insbesondere das vom Artikel, mit ihren zahllosen Regeln und Einzelfällen, welchen oft wieder ebenso viele Ausnahmen zur Seite stehen, weit mehr an das Gedächtnis und an die mechanische Einübung von seiten des Lehrers, als an die Urteilskraft und die geistige Selbstthätigkeit des Schülers sich wenden. Die Folge hiervon ist, daß an die Stelle der sprachlichen Einsicht, wie nur die konsequente Durchführung eines rationellen Prinzips sie zu schaffen vermag, hier eine Menge von Einzelkenntnissen tritt, deren Ableitung aus einem natürlichen Gesetz entweder an sich unmöglich ist, sofern es vielfach künstlich aufgestellte Satzungen sind, entsprungen aus dem Bedürfnis der Grammatiker, ein der lateinischen Grammatik

ähnliches Meisterwerk herzustellen; oder aber muß der Versuch einer rationellen Erklärung wenigstens für den Standpunkt der Schule als zu hoch und zu zeitraubend erscheinen. Hienach ist auch der Wert der folgenden Abschnitte für die sprachliche und wissenschaftliche Bildung zu bemessen. *Πολυμαθίη νόον οὐδιδάσκει*, lautet ein alter Spruch, den wir mit den Schlagwörtern unseres naturwissenschaftlichen Jahrhunderts übersetzen dürfen: Bildung ist nicht Stoff, sondern Kraft.

Dieser Entfernung von dem mütterlichen Boden des Lateinischen entspricht als Kehrseite die Annäherung des Französischen an die übrigen modernen Kultursprachen und hiedurch bedingt die gesteigerte Möglichkeit, im Französischen — wie auch im Englischen — an die Stelle einer gründlichen Erfassung und allseitigen Durchdringung des zu übersetzenden Stoffes einfache mechanische Vertauschung treten zu lassen.

Doch zur Sache selbst! Mustern wir einmal, was nach der herrschenden Methode unsre anerkannten französischen Grammatiker in dem Abschnitt über die Syntax des Artikels den Schülern zum Auswendiglernen zumuten, damit sie ihre Übersetzungen ohne allzuviele Fehler machen können. Vielleicht überzeugt sich auch der oder jener unserer Leser aus dem beigebrachten Detail, daß selbst die vollendetste der modernen Sprachen nicht weniges von dem enthält, was man in den alten Sprachen neuerdings so gerne als „widersinnigen Plunder", und dergl. zu brandmarken beliebt. — Wir beginnen mit den Eigennamen. Der Schüler lernt hier u. a. die Namen der Künstler und Dichter romanischer Rasse, welchen die Sprache die Auszeichnung des Artikels verliehen hat: l'Arioste, le Tasse, doch in der italienischen Form ohne Artikel. Dem Dritten im Bunde, dem großen Dante, gestattet nur ein Teil der Grammatiker diese Ehre, wie man überhaupt auch die Namen der beiden ersteren oft genug ohne Artikel findet. Er lernt ferner le Pérugin, aber Michel-Ange u. s. f. und weil wir gerade von Personennamen reden, so mögen hier auch die Bestimmungen über deren Pluralis eine Stätte finden. Im Lateinischen steht hier in allen Fällen die Mehrzahl, wie es einleuchtend und natürlich ist, also Catones sowohl = mehrere oder alle Glieder dieser Familie, als = Männer wie Cato. Die französische Grammatik lehrt: les deux

Corneille, (= Pierre et Thomas Corneille), aber les Corneilles et les Racines sont bien rares; j'ai deux Raphaëls = Bilder von R., wo nach andern auch die Einzahl gebräuchlich ist; endlich les Corneille, les Racine etc. ont illustré le siècle de Louis XIV = ein C. etc.

Wir gehen weiter zu den Länder= und Städtenamen. Während dem älteren Französisch die Setzung des Artikels bei Ländernamen nicht nötig schien, hat die moderne Sprache den Gebrauch so viel als möglich geregelt. Wir begnügen uns, folgendes hervorzuheben: Bade, Nassau u. a. ohne Artikel, weil zugleich Städtenamen, dagegen trotz der gleichen Bedingungen le Hanovre, welches außerdem noch gegen die Regel männlich ist. — Wir haben es vermieden, beide Sprachen auch mit Rücksicht auf die Genusregeln zu vergleichen, in dem Bewußtsein, daß auch das Lateinische hier große Anforderungen an das rein gedächtnismäßige Lernen stellt, wie man von gegnerischer Seite nicht müde wird hervorzuheben. Das Englische befolgt freilich in diesem Stück den einzig richtigen Grundsatz. Ferner: aller à Paris, en France, aux Etats-Unis, dans la Grande-Bretagne; aber wieder au Japon, au Mexique, au Brésil etc., wie auch folgerichtig l'empereur du Brésil, le café du Brésil, aber le bois de Brésil (Rotholz), ebenso le Bengale, aber du feu de Bengale; entgegen dem jetzt vorherrschenden Gebrauch führen manche Grammatiken noch auf le roi de la Grèce (τῆς Ἑλλάδος?); jedenfalls sagt man en Grèce. Eine launenhafte Willkür zeigt die Sprache ferner darin, daß sie in zahlreichen Verbindungen für die männlichen Ländernamen den bestimmten Artikel, für die weiblichen nur de verlangt, also: venir, partir etc. d'Espagne, aber du Portugal; ebenso: histoire d'Espagne, du Portugal, aber wieder: histoire littéraire de l'Esp. etc. — Für die Behandlung der Flußnamen erwähnen wir: le fleuve Indus, aber gewöhnlich la rivière de Moselle, le fleuve du Rhin. L'eau de la Seine (gen. possess.) est assez jaune, aber Seinewasser = de l'eau de Seine (gen. qual.); ebenso rue de Seine, aber le préfet de la Seine. Ferner: Chalons-sur-Marne, Ch. est situé sur la M., und stets Francfort-sur-le Mein; Inseln: l'Islande, aber ohne Artikel Seeland. Weiter für die Himmelsgegenden: le vent

d'est, d'ouest, aber du nord und gewöhnlich du sud; dagegen le vent de nord-ouest und de sud-est. Ferner: le commerce d'orient, aber le commerce du levant u. s. f. Dann für die Feste: à Noël, à Pâques, nicht zu vergessen die Regeln über Genus und Numerus dieses Wortes, sowie über das Geschlecht der übrigen hiehergehörigen: amour, délice, orgue, gens u. a., aber à la Trinité, à la Saint Jean etc., wobei la fête de zu ergänzen ist. — Das Verfahren bei der Benennung von Straßen, Kirchen u. dgl. ist im allgemeinen übereinstimmend mit der sonst üblichen Behandlung der betreffenden Wortklassen: also rue de la paix und rue du Rhin; rue de Seine und rue de Berlin; bei Personennamen dagegen rue Sévigné, église Saint-Bernard, tour Eyffel etc. Allein auch hier treibt der neckische Sprachgeist sein Spiel. Wer bei einem Gang durch die Straßen von Paris zur Abwechslung einmal sein Auge von dem lärmenden Menschengewühl ab- und diesen Kleinigkeiten zuwendet, der entdeckt, um nur einiges anzuführen, neben einer rue de Seine auch einen quai de la Seine, de la Loire etc.; er sieht neben der Eglise de l'Etoile, de la Trinité, du Sacré-Coeur auch das kleine Kirchlein de Sainte-Croix. Und wenn er sich bei der rue de Richelieu und ähnl. beruhigt mit der Erklärung, daß „de“ bei diesem und anderen Namen Adelsbezeichnung ist, so wird doch dieser Grund kaum zutreffen bei der rue de Cléry, welche ihren Namen von dem Kammerdiener Ludwigs XVI. trägt, man wird sich weiterhin fragen, warum dem Cimetière du Montparnasse (mons Parnassus) nicht ein C. du Montmartre (mons Martyrum) entspreche? und weshalb man im letzteren Fall vielmehr rue, cimetière de Mm. oder auch blos c. Montmartre sage?

Hierzu kommen eine ganze Reihe sonstiger feststehender Redensarten, in welchen der Gebrauch des Artikels im Deutschen und im Französischen nicht übereinstimmt. Es wird nun zwar keinem verständigen Lehrer einfallen, die ganze Liste der hieher gehörigen Ausdrücke auswendig lernen zu lassen; aber auch wenn er nur eine Auswahl der häufigsten trifft, andere erst bei Gelegenheit der Lektüre behandelt, so bleibt doch noch mehr als genug reiner Gedächtnisstoff — je vous souhaite le bonsoir, la bonne année, aber une bonne nuit und dergl. Auch darauf wollen wir im

Vorübergehen aufmerksam machen, daß die gegenwärtige Sprache eine deutliche Neigung für die Ausdrucksweise des Altfranzösischen ohne Artikel an den Tag legt. Ein Beispiel für viele aus Frary S. 7: „je crois faire oeuvre utile au pays“ gegen „Cet auteur croit, de son côté, avoir fait une oeuvre utile ou du moins innocente“ (Prévost-Paradol) oder „je m'en vais faire une oeuvre agréable à tout l'univers“ (La Fontaine). Freilich ist durch die Setzung oder Weglassung des Artikels eine feine — für Schüler zu feine — Nüancierung des Ausdrucks hergestellt.

Ich verzichte gerne darauf, noch weitere Beispiele aus diesem oder jenem Abschnitt unserer Grammatiken aufzuzählen und gehe weiter zu zwei anderen Kapiteln aus der Lehre vom Artikel, welche für Lehrer und Schüler erfahrungsgemäß ein besonderes Kreuz werden dadurch, daß die Formulierung einer einfachen praktischen und doch zugleich wissenschaftlichen Regel hier besonders schwer gelingen will.

Wir reden zunächst von der Setzung des Artikels beim Prädikatsnomen nach den Zeitwörtern des Seins, Werdens u. s. w. Es wäre vielleicht die kürzeste Form, zu sagen, daß das Prädikatsnomen „ohne Nebengedanken“ ohne Artikel stehe. Allein nach dem alten Satze, daß Gedanken zollfrei sind, wird man dem Schüler so wenig als dem Schriftsteller verwehren können, oft gerade da an einen Gegensatz oder dergl. zu denken, wo ein anderer mit seiner ebenso berechtigten subjektiven Auffassung jeden Nebengedanken für ausgeschlossen hält. Gewiß wird man sagen müssen: Jeanne d'Arc naquit bergère — „une bergère“ würde unser Ohr verletzen — und doch liegt der Gedanke an ihre hohe Bestimmung nahe genug. Man stelle die Sätze einander gegenüber: J'ai le coeur aussi bon, mais enfin je suis homme (Corn.) und: Notre grand roi ne rougissait pas d'être un homme et parlait à des hommes avec force et sensibilité (Vigny). Oder: Ceux dont Théophraste nous peint les moeurs dans ses Caractères, étaient Athéniens, et nous sommes Français (La Bruyère) und: Ces dames sont évidemment des Anglaises, elles parlent anglais et elles sont blondes (V. Hugo). Liegt nicht in der Gegenüberstellung der Athener und Franzosen im ersten Satz der Gegensatz klar genug ausgesprochen, um den Artikel erwarten zu lassen? Wer

wollte leugnen, daß sich der Sprachgebrauch im einzelnen Falle wohl erklären, teilweise sogar begründen läßt? allein die Schüler nicht bloß zum Verständnis des Unterschiedes, sondern auch dazu zu bringen, daß sie beim Hinübersetzen selbst das Richtige treffen, erscheint mir bei der Feinheit und Subjektivität des Sprachgebrauchs zum mindesten äußerst schwierig. Es giebt freilich ein sehr einfaches Mittel, sich mit solchen Fällen abzufinden, und gewiß wird dieses Mittel oft genug angewendet, nämlich einfach darüber wegzulesen und sich dabei zu beruhigen, daß es nun einmal so heiße oder heißen müsse. Allein wer sich und seine Schüler anhält, auch in diesen kleinen Dingen nach dem Grund zu fahnden, der wird oft genug um eine bündige Antwort verlegen sein, und doch haben wir es oben als ein wesentliches Ziel jedes wissenschaftlichen Unterrichts angenommen, daß den Schülern die Richtung nach dem Warum? eingepflanzt werde.

Der andere Fall, bei welchem die Regel sich in eine endlose Kasuistik zu verlieren scheint, betrifft die Wiedergabe der deutschen zusammengesetzten Hauptwörter im Französischen, also einen Fall, der in der Praxis unzählige Male vorkommt. Manche erfahrene Lehrer geben die Vorschrift: Wo im Deutschen am besten ein zusammengesetztes Hauptwort steht, da setze de; wo dagegen im Deutschen das Bestimmungswort richtiger mit dem bestimmten Artikel im Genetiv beigefügt wird, da setze auch im Französischen den bestimmten Artikel. Allein es lassen sich Beispiele genug finden, in welchen die Analogie des Deutschen irre führt. „Feld der Ehre“ = champ d'honneur (Ehrenfeld?) „Handelsstatistik“ = statistique du commerce; „Weltmann“ = homme du monde; und so noch viele andere Fälle. — Das folgende Schema ist ein Versuch, an der Hand von einigen hundert Beispielen, die mir bei der Lektüre aufgestoßen sind, auf induktivem Wege in das scheinbare Chaos einige Ordnung zu bringen. Bei Seite lassen wir von vornherein die Fälle, welche ausschließlich dem Wörterbuch angehören, wie „Dornröschen“ la Belle au bois dormant, oder „Luftschlösser“ châteaux en Espagne, und dergl. mehr; ebenso diejenigen Bildungen, in welchen das Grundwort nur durch ein Suffix ausgedrückt ist, wie in poirier Birnbaum, oreiller Kopfkissen, dentiste Zahnarzt u. s. f.

Wir unterscheiden in folgenden zwei Hauptgruppen:

A. Dem zusammengesetzten deutschen Hauptwort entspricht auch im Französischen ein einheitlicher, zusammengesetzter Ausdruck. Dahin gehören in erster Linie Wörter wie agriculture, orfèvre (auri faber), banlieue etc.; dann solche mit Bindestrich: timbre-poste, tire-bouchon u. v. a. Das deutsche „Korkzieher" zeigt bereits den Unterschied beider Sprachen: das Französische läßt das Bestimmnngswort folgen, entsprechend dem analytischen Grundcharakter der ganzen Sprache und der Bindestrich zwischen beiden Teilen ist vielmehr ein Zeichen der Trennung, als der Einheit. Es lassen sich auch hier mit leichter Mühe Klassen bilden: für unsern Zweck ist dies von untergeordnetem Werte, und wir gehen weiter zu der zweiten Gruppe, in welcher die natürliche oder künstliche Einheit beider Begriffe aufgelöst erscheint. Diese zweite Gruppe umfaßt weitaus die meisten französischen Ausdrücke, welche wir als Ersatz für deutsche zusammengesetzte Substantive anzusehen haben.

B. Das deutsche zusammengesetzte Hauptwort erscheint in der französischen Übersetzung in seine Bestandteile aufgelöst, wobei das Bestimmungswort dem Grundworte folgt:

I. ohne Vermittlung einer Präposition.

Das Bestimmungswort erscheint hinter dem Grundwort in der Form eines attributiven

1. Subst.: Musterschüler élève modèle (vergl. Gruppe A).
2. Adjekt.: Musterschriftsteller auteur classique, Musterschule école normale. Weltausstellung, Weltschmerz, Weltfriede, Weltpostverein exposition, douleur, paix, union postale universelle.
3. Part. Akt.: Drehbrücke pont tournant.
   „ Passiv.: Zauberflöte flûte enchantée, Eiswasser eau glacée u. a.

Die Kehrseite zu den Beispielen unter 2) ist es, wenn deutsche Adjektive durch ein französisches Hauptwort im Genetiv wiedergegeben werden: medizinische Studien études de médecine; der ärztliche Beruf la profession de médecine und dergl. — Bildungen von der Art 1) finden sich öfter auch mit Bindestrich geschrieben und zeigen, wie unbestimmt die Grenze zwischen beiden Gruppen ist.

Wenn die unter I angeführten Beispiele mehr oder weniger dem Wörterbuch angehören, so betreten wir jetzt das eigentlich grammatische, für unsre Zwecke wichtigere Feld mit denjenigen Fällen, in welchen das Bestimmungswort hinter sein Grundwort tritt

II. durch Vermittlung einer Präposition, und zwar am häufigsten als

1. attributiver Genetiv, mit bestimmtem oder partitivem Artikel, je nachdem das Bestimmungswort selbständige, possessive Geltung hat oder nur zur qualitativen Bestimmung des Grundworts dienen soll.

a) gen. poss.: Vierwaldstättersee Lac des Quatre Cantons. Ebenso: Manufacture de l'Etat, les biens de l'Eglise, les diamants de la Couronne etc. Hierher läßt sich auch ziehen der gen. partit.: Die 5 Weltteile les cinq parties du monde; Nasenspitze bout du nez und dergl.

b) gen. qual.: homme d'Etat, d'affaires; gens de robe, de loi, de lettres, d'épée, de guerre, d'armes, de mer etc.; robe de chambre, de bal, de deuil etc. Denkfaulheit paresse d'esprit, Seelengröße grandeur d'âme; ebenso des leçons d'orthographe, de belle écriture, de piano etc.; maître de danse, de musique, d'armes und zahllose andere Beispiele. Hierher lassen sich auch rechnen die Fälle: Herzogstitel titre de duc, Hofmeisterstelle place de gouverneur und ähnl.

Nahe verwandt mit dem gen. qual. ist der gen. materiae: tache d'encre, pluie d'or, nuage de poussière, collier de perles, Palais de Cristal, Tour de Beurre (in Rouen); Schneemann homme de neige u. v. a.

Ist das Bestimmungswort ein Eigenname, so gelten die oben namhaft gemachten Bestimmungen, also rue de Seine, du Rhin, place Vendôme u. s. f. — In dem Ausdruck „Descente de Croix“ Kreuzabnahme, ist das Fehlen des Artikels wohl als Latinismus zu erklären (vergl. Jésus est mort en croix = in cruce).

Es bleiben uns noch übrig die zwei weiteren Klassen des lateinischen Genetivs, denen wir auch im Französischen wieder begegnen, der Gen. subjectivus und der Gen. objectivus. Den ersteren haben wir in Ausdrücken wie: Völkerwanderung, Gedankenfreiheit und ähnl. Das Wörterbuch von Sachs giebt:

migration des peuples, liberte de la pensée, wie es auch das Nächstliegende scheint. Doch läßt sich wohl ein Zusammenhang denken, welcher den qualitativen Genetiv, also bloßes de erfordern würde, z. B.: je gardai ma liberté de pensée, en lui laissant toute liberté de parole; oder, um noch einmal Frary für ein ähnliches Beispiel zu citieren (s. o. S. 13): „les transformations de l'idée de liberté de conscience“, wie auch Sachs vorschreibt. Eine ähnliche Mittelstellung wird der Gen. obj. einnehmen, nur daß hier durch Herstellung des Verbalausdrucks die Entscheidung erleichtert wird. Man wird also zweifellos sagen: l'amour de la patrie, du lucre etc. (on aime la patrie, le lucre). Häringsfang pêche du hareng (on pêche le hareng, koll. Sing.). Todesverachtung mépris de la mort (on méprise la mort). Ebenso setzt man den Artikel bei der Benennung der verschiedenen Minister: Ministre de la Guerre, des Finances, des Cultes, de la Justice (qui bellum administrat, celui qui administre la justice).

Objektive Genetive haben wir aber auch in: marchand de vin(s), de drap; donneur de conseils, pêcheur de perles und ähnl. = celui qui vend du drap, du vin oder des vins, qui donne des conseils, pêche des perles. — Die Auflösung mit Hilfe eines Zeitworts bringt auch sonst öfters Licht in das Dunkel. So ist z. B. „Sonntagsreiter“ eine entschiedene Qualitätsbezeichnung, und doch sagt man cavalier du dimanche, denn es ist ein Reiter qui ne monte à cheval que le dimanche.

Häufig tritt auch das Bestimmungswort hinter sein Grundwort als

2. attributiver Dativ, mit und ohne bestimmten Artikel. Wir heben namentlich 3 Fälle hervor, in welchen die Präposition à bei der Übersetzung deutscher Komposita einzutreten hat.

a) local: Thorschreiber commis aux portes; Hofamt charge à la cour (dagegen: Hofbeamter officier de la cour). Dahin lassen sich auch ziehen: Krankenbesuche visites aux malades und ähnl. (oder zu ergänzen faites aux).

b) final, zum Ausdruck der Bestimmung: boite à thé und au thé, cuiller à café, verre à vin; pot au lait, boîte aux lettres, aux ordures; halle au blé, aux poissons; chasse à l'ours, au tigre; Kanonenfutter chair à canon. Ferner mit substantiviertem

Infinitiv: chambre à coucher, salle à manger, machine à coudre, wie man auch sagt façon de voir, manière de parler und dergl.

c) modal, im weitesten Sinne zur Angabe des unterscheidenden Merkmals: Fackelzug marche aux flambeaux; Bärenmütze bonnet à poil; in zahlreichen Ausdrücken der Küchensprache: soupe aux oignons, aux écrevisses; des oeufs au lait, du café à la crême, u. a.; Taschendieb voleur à la tire. Eine reiche Sammlung ähnlicher Kunstausdrücke aus der Gaunersprache enthält das merkwürdige Buch: Le monde où l'on vole, von Hogier-Grison, Paris 1887. Andere Beispiele liefert ein Gang durch die Bildergalerie des Louvre: l'homme au gant, etc. Ausdrücke aus dem gewöhnlichen Leben: fille au lait = Milchmädchen; homme au beurre Buttermann u. a. m.

Endlich kommen zur Verwendung:

3. andere Präpositionen. Wir erwähnen: en — pipe en terre (neben de t. wie poële de terre), malle en cuir; Massenerhebung levée en masse; dans — guide dans les Alpes; par — voyage par mer, par terre; pour — Feldpacketpost poste de campagne p. les paquets; sur — Holzschnitt gravure sur bois, Goldschnitt dorure sur tranche; selon — Johannesevangelium Evangile selon St. Jean etc., nach dem griechischen *Εὐαγγέλιον κατὰ* . . u. a. m.

Überblicken wir nun das gewonnene Resultat, so ist zunächst ein wesentlicher Vorzug des Französischen gegenüber dem Deutschen unbedingt zuzugegeben. Jenes Streben nach Klarheit und Präcision, das die französische Ausdrucksweise überall beherrscht, hat zur Folge, daß in der Mehrzahl der Fälle an die Stelle der ziemlich einförmigen deutschen Bildungen im Französischen eine Übersetzung treten muß, welche die im deutschen Wort unbestimmt gelassenen Beziehungen zu klaren und scharfen Ausdruck bringt. Wörter wie „Kulturkampf" oder „Ordnungsstrafe" und ähnliche wären dem Franzosen unleidlich. Wenn wir ohne Unterschied „Gas-Gesellschaft", „Gasbrenner", „Gasbeleuchtung" sagen, so heißt dies für den Franzosen Compagnie du gaz, bec de gaz, éclairage au gaz. Ebenso: Brief-Träger porteur de lettres (gewöhnlich facteur), Brief-Papier papier à lettres u. a. m. — Eine Hauptschwierigkeit liegt, wie wir schon angedeutet, in der richtigen Behandlung des Artikels beim attributiven Genetiv, und es ist schwer,

eine einfache, allgemein giltige Regel hierfür aufzustellen. Denn oft genug wird z. B. ein anscheinend possessives Verhältnis durch den Zusammenhang oder durch den Sprachgebrauch zu einer bloßen Qualitätsbestimmung herabgedrückt und umgekehrt, wobei außerdem der unbestimmte Artikel des Grundwortes auf das Bestimmungswort eine Art von Attraktion ausübt. So heißt „Kirchturm" bald tour de l'église (gen. poss.), bald tour d'église (qual.); la maîtresse de la maison und de maison, aber jedenfalls nur une aimable maîtresse de m; directeur de théâtre und du théâtre, un pré de moines eine Klosterwiese, aber begreiflicherweise un père de l'Eglise, un ordre du jour. Bei „Marineminister" ist die französische Auffassung, gewiß mit Recht, eine andere, als bei „Marineoffizier" Ministre de la marine — officier de marine. Bei Rathaus = Stadthaus denken wir zunächst an ein Besitzverhältnis, frzs. Hôtel de Ville, ebenso sergent de ville, d'armes, de bataille, aber Hôtel des Invalides; ebenso Hôtel de monnaie und des monnaies; Musée de peinture (abstr.) aber Musée des gravures (konkret). Man sagt willkürlich le lieu du combat, (un lieu de combat), aber le champ de bataille; maison des orphelins, aber m. d'aliénés, jedoch wieder hospice des aliénés; sous peine de la vie, aber sous peine de mort u. a. m. Besonders eigentümlich berühren derartige Schwankungen, wo sie bei einem und demselben Worte auftreten. In einer neu erschienenen Sammlung illustrierter Jugendschriften „Cahiers d'enseignement illustrés" tragen 2 Hefte auf dem Umschlag den Titel: l'âge de la pierre, l'âge du bronze, wobei offenbar Stein und Bronze als das herrschende Material des betreffenden Zeitalters gedacht sind, also eine Art von gen. poss., während âge d'or, d'airain, de fer u. s. f. gen. qual. sind. Mit Erstaunen liest man aber auf S. 1 des 1. Heftes als Überschrift l'âge de pierre, während beim 2. Heft an derselben Stelle l'âge du bronze beibehalten ist.

Man wird aus diesen und ähnlichen Beispielen, wie sie jedem Sammler aufstoßen, immerhin den Schluß ziehen dürfen, daß neben den vorhandenen objektiven Normen, deren Befolgung als Denkübung sich wohl verwerten läßt, auch hier die subjektive Auffassung, teilweise auch die reine Willkür der Sprache oder des einzelnen Schriftstellers ihr Spiel treibt, und daß man, um richtig

zu gehen, nicht nur Verstand und grammatische Kenntnisse, sondern entweder ein sehr reiches Detailwissen, bezw. ein gutes Wörterbuch, oder aber jenen feinen sprachlichen Instinkt besitzen muß, der eben nur durch ausgedehnte und mannigfaltige Lektüre oder noch besser durch einen längeren Aufenthalt im Lande selbst ausgebildet werden kann.

Wie steht es nun aber in diesem Stück mit dem Lateinischen? Es fehlt dieser Sprache bekanntlich der Artikel, was an sich ohne Zweifel ein Mangel ist, besonders wenn man an die mannigfache und feine Verwendung des Artikels im Griechischen denkt. Allein mit dem Artikel fehlt dem Lateinischen auch die ganze Menge von Regeln, Regelchen und Ausnahmen, wie sie im Französischen gelernt werden müssen, ohne eine der Mühe entsprechende Ausbildung der Denk- und Urteilskraft zu bewirken. Wenn aber im Lateinischen hierdurch der grammatische Memorierstoff und damit auch das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische wesentlich vereinfacht ist, abgesehen von den nicht ganz seltenen Fällen, in welchen „der“ mit ille oder iste, „ein“ mit quidam zu geben ist, so ist andrerseits die Denkübung um so größer beim Herübersetzen. Dem jedesmaligen Zusammenhange muß ja entnommen werden, ob man im Deutschen den bestimmten oder den unbestimmten oder gar keinen Artikel oder endlich, wie sehr häufig, das Pron. poss. (pater = mein Vater) zu setzen habe. Das ist nicht immer ganz einfach, wie der Anfang der Aeneis zeigt: arma virumque cano. Warum übersetzt man nicht: von den Waffen (Waffenthaten) und von dem Manne (Helden), sondern nur „von Waffenthaten“? Schüler, welche nicht denken können oder wollen, verraten sich dadurch, daß sie mechanisch überall den bestimmten Artikel einsetzen. So haben wir im Lateinischen eine bei jedem Substantiv sich wiederholende, nicht zu umgehende Übung des Verstandes, und zwar ohne jede Belastung des Gedächtnisses, gegründet lediglich auf eine freie geistige Durchdringung des Stoffes, ohne mechanische Hilfsmittel.

Ähnlich verhält sich die Sache bei dem Kapitel, zu welchem wir jetzt übergehen, bei der Wortstellung, zunächst im einfachen Satze. — Das Französische hat im Laufe seiner Entwicklung für die Aufeinanderfolge der Redeteile bekanntlich bestimmte

Regeln ausgebildet. Mit dem Verluste der Flexionsendungen der Haupt- und Eigenschaftswörter war es nötig, Nominativ und Akkusativ durch ihre Stellung kenntlich zu machen, das Adjektiv in unmittelbare Verbindung mit seinem Subst. zu bringen. Der Grundsatz, in analytischer Wortfolge die abhängige Bestimmung der regierenden nachfolgen zu lassen, hat allmählich die Beweglichkeit des Altfranzösischen zerstört und jene strenge Gebundenheit, aber zugleich auch jene kristallartige Durchsichtigkeit der französischen Sprache und besonders der französischen Prosa geschaffen, welche man mit vollem Recht als einen Hauptvorzug dieser Sprache rühmt. — Allein, was an sich betrachtet ein Vorzug ist, das kann doch unter dem Gesichtspunkt des Bildungswertes für das jugendliche, unreife Alter als ein Mangel erscheinen. Die alten Sprachen, das Lateinische und das Griechische lassen in diesem Stücke volle geistige Freiheit, ohne darum in sinnlose Willkür und Regellosigkeit zu verfallen: man stellt die Wörter im Satze und die Sätze innerhalb eines größeren Satzgefüges nach ihrer Schlagkraft: statt mit dem Subjekt kann man, wo das Gewicht des betreffenden Wortes es nötig oder wünschenswert macht, ebenso gut mit dem Objekt oder mit dem Zeitwort oder Adverbium u. s. w. beginnen; man kann das Adjektiv in weite Entfernung von seinem Nomen, das Adverbium von seinem Verbum setzen; der Genetiv, und ebenso präpositionale oder adverbiale Bestimmungen werden in die Mitte genommen: Romanorum in Africa imperium, die sogen. Klammerstellung, welche im Griechischen noch durch den Artikel erleichtert ist. Die Möglichkeit, durch die Wortstellung auch den feinsten Unterschieden des Gedankens gerecht zu werden, giebt der lateinischen Sprache mit ihren vollen majestätischen Formen jene unnachahmliche Kraft, ohne daß sie darum durch sorgfältige Berücksichtigung des Wohlklangs und des Rhythmus auf Ebenmaß und Schönheit verzichten würde. Wohl kann auch das Französische einzelne Begriffe hervorheben, allein indem es dazu einer stereotypen Formel (c'est — que) sich bedient, bleibt es weit hinter der urwüchsigen Kraft der lateinischen Rede zurück. Man denke z. B. an den im Französischen nicht nachahmbaren Vers des Nävius: Inmortales mortales si foret fas flere . . . oder an das horazische: Impavidum ferient ruinae! [7])

Der namhaft gemachte Unterschied beider Sprachen hat

schon beim einfachsten lateinischen Satze die Wirkung, daß der Schüler mit Hilfe der Formenlehre und, wo diese nicht ausreicht, wie bei den Neutris, beim a der 1. Deklination und sonst durch ein planmäßiges Eindringen in den Sinn und Zusammenhang seines Satzes, also durch eigene Arbeit und eigenes Nachdenken das herausfinden muß, was ihm das Französische bereits fertig liefert. Daß diese Arbeit oft nicht leicht ist, namentlich bei Dichtern („arma diu senior desueta trementibus aevo circumdat nequiquam humeris“ Verg. Aen. II. 509), weiß jeder, der lateinisch gelernt hat. Ein kleines Problem enthält z. B. die Stelle Liv. XXX, 35 „omnibus rebus aliis pares“. Warum kann aliis nicht Dativ sein, sondern ist trotz der ungewöhnlichen Stellung als Ablativ zu omnibus rebus zu ziehen? — Auch hier wieder bedarf es im Lateinischen keiner besondern Regeln, die schablonenhaft angewendet werden könnten, obwohl eine rationelle Anleitung zum Konstruieren natürlich für den Ungeübten nötig ist; vielmehr handelt es sich um eine Nutzbarmachung dessen, was er sonst gelernt hat und vor allem um den Gebrauch seines Verstandes, ohne den er im Finstern tappt. Die französische Wortstellung wird trotz ihrer Abweichung von der deutschen dem Schüler nach einiger Übung zur mechanischen Gewohnheit und Fehler gegen die Grundregeln sind verhältnismäßig selten: dagegen ist mangelhaftes Konstruieren im Lateinischen auch auf der obersten Stufe keineswegs ausgeschlossen, sei es aus Mangel an Kenntnissen oder aus geistigem Unvermögen oder aus Oberflächlichkeit. In der Komposition aber erfordert die richtige Anordnung der Worte und Satzteile deshalb im Lateinischen mehr Kunst und Verständnis, weil mit der größeren Freiheit auch die Zahl der offenstehenden Möglichkeiten eine viel größere ist.

Nur zwei Wortarten, die Adjektiva und die Adverbien, machen im Französischen Schwierigkeiten, weil für ihre Stellung im Satze auch in der Prosa ein gewisser Spielraum gelassen ist. Andrerseits aber hat doch die fast unbeschränkte Freiheit des Lateinischen wesentliche Einschränkungen erfahren durch eine Reihe von Vorschriften, welche dem Altfranzösischen wenigstens in diesem Umfang noch unbekannt waren.

Ein kleines Beispiel aus dem Leben: in der Nähe der Rue du

Temple befindet sich in Paris die alte „Weißmäntelstraße", Rue des Blancs Manteaux, welche ihren Namen offenbar von der Ordenstracht der Tempelritter erhalten hat. Dagegen bekamen die Württemberger mit ihren hellen Mänteln im letzten Kriege von den französischen Soldaten den Beinamen: Manteaux blancs.

Mit der Stellung der Adverbien pflegt man sich allerdings die Sache im Unterricht nicht allzuschwer zu machen. Für das Adjektivum werden dagegen eine Reihe von Regeln gegeben, gelernt und eingeübt, und ihre Verletzung wird als grammatischer Fehler betrachtet. Die Grundregeln nun, namentlich soweit sie sich auf die Bedeutung des Adj. beziehen, haben unstreitig ihren Wert, insbesondere die Unterscheidung von wesentlichen und unwesentlichen Eigenschaften ist eine schätzbare Übung im begrifflichen Denken. Allein was dieses ganze Kapitel für die Behandlung in der Schule schließlich doch zu einem wenig befriedigenden macht, das ist, daß immer wieder die einfachen logischen Gesetze durch rhetorische oder euphonische Rücksichten durchkreuzt werden, und mehr noch, daß sehr häufig durch die subjektive Auffassung, oder durch die Willkür der Sprache, auch durch die Manier des Schriftstellers oder das Bedürfnis nach Abwechslung (un fabricant habile et un habile marchand) Fälle geschaffen werden, welche den Schulregeln zuwiderlaufen und entweder keine oder doch nur eine künstliche, umständliche Erklärung zulassen. So sagt man sprachgebräuchlich le Saint Esprit und l'esprit saint, wie schon im Kirchenlatein spiritus sanctus und sanctus spiritus sich finden, ebenso la Sainte Ecriture und l'écriture sainte; aber nur la sainte bible, la sainte famille, les Saints Pères, la Sainte Vierge; und umgekehrt auch nur les livres saints, la semaine sainte, l'année sainte. Es sei uns gestattet, dem Verfasser einer geschätzten „Grammaire française à l'usage des Allemands", Eugène Borel, in dieser Frage das Wort zu lassen. Als langjähriger Lehrer seiner Muttersprache am Stuttgarter Gymnasium hätte er gewiß am liebsten einfache und sichere Regeln gegeben, wenn er nicht die Überzeugung gehabt hätte, „qu'il est impossible de poser des principes absolus touchant la place que doit occuper l'adjectif." Er fährt fort: S'il est dans notre langue une question grammaticale laissée jusqu'à présent sans solution satisfaisante, c'est sans

doute celle de la place que doivent occuper les adj. Il est vrai qu'il y en a peu qui soient hérissées de plus de difficultés. Souvent le même adjectif n'occupe pas la même place quand il accompagne deux substantifs qui ont la même signification. Ainsi, pour en présenter un exemple parmi des milliers de cas que l'on pourrait citer, on dit: un monarqe fier, un roi fier, un fier monarque, mais on ne peut pas dire: un fier roi, ni même: le fier roi, quoiqu'on dise très bien l'orgueilleux roi. Quelle en peut être la raison? Il est inutile de la chercher autre part que dans l'usage, qui repose vraisemblablement ici sur les lois de l'harmonie (er meint wohl die Vermeidung des Zusammentreffens der beiden r). On peut essayer de poser quelques principes, mais on ne pourra jamais prévoir que la moindre partie des combinaisons, et il faudra toujours renvoyer à l'usage pour toutes les autres. — Einem regeldurstigen Rezensenten seiner Grammatik giebt Borel den guten Rat: d'étudier la question par la pratique, par la lecture, et surtout en allant respirer l'air de la France. Als weiteren Beleg seiner Ansicht giebt er dann eine Reihe von Beispielen, welche mit dem einzigen Adjektiv „riche" gebildet sind. Man setze dieses Eigenschaftswort stets nach bei homme, père, oncle, femme, mère, comte, gens, und stelle es mit Vorliebe voran in Verbindung mit cousin, beau-père, neveu, veuve, vieillard, paysan, baron, seigneur, fermier, banquier etc. Man sage kaum: un riche peuple, aber ganz wohl une riche nation; un riche prince und un riche roi sei nicht französisch, wohl aber un riche monarque oder souverain. Man sage: la riche Angleterre, la riche Venise, la riche Marseille — warum nicht la riche France, und ebenso wenig la riche Londres?

Es ist kein Zweifel, daß ein Teil der von Borel angeführten Beispiele mit den landläufigen Vorschriften unserer Schulgrammatiken übereinstimmt. Für den Rest aber wird man vergeblich nach einer rationellen Erklärung suchen, und doch ist dem Bedürfnis der Schule mit jenem ästhetischen Subjektivismus sehr wenig gedient. Andrerseits ist sicher, daß viele Grammatiken in ihrer Regelwut zu weit gehen und daß ein französischer Unterricht, der nach einer natürlicheren Methode, als die zur Zeit noch übliche, erteilt würde, für dieses Kapitel jedenfalls besser zum Ziele führen würde. So

ist z. B. die in allen Grammatiken wiederkehrende Regel, daß die bildlichen Adjektive vorangestellt werden, wohl in der Mehrzahl der Fälle zutreffend: man wird also kaum anders sagen als un noir chagrin und ähnl. Doch habe ich allein für das Adjektiv profond eine ganze Menge von Beispielen aus guten Prosaikern dieses Jahrhunderts gesammelt, in welchen profond, obwohl zweifellos bildlich gebraucht, seinem Substantiv nachgestellt ist. Neben profonde tristesse, accent de profonde affliction finden sich paix, mélancolie, méditation, ironie, joie, stupeur, stupéfaction, horreur, misère, attention profonde, ebenso trouble, attachement, sentiment de bien être profond etc. — In manchen Grammatiken findet sich ferner die uneingeschränkte Regel, daß bei Eigennamen die Adjektive voran stehen. In dieser allgemeinen Fassung ist die Regel jedenfalls unrichtig, denn das Adjektiv im partitiven Sinn muß nachgestellt werden, vorausgesetzt, daß nicht andere, äußere Gründe für seine Voranstellung entscheiden. Also: la France contemporaine, la Gaule chevelue (= Gallia comata), les Alpes maritimes, neben les Hautes-Alpes, les Basses-Alpes, le Nil Jaune u. a. Ebenso ist natürlich das Adjektiv, welches von einem Länder- oder Völkernamen abgeleitet ist, stets nachzusetzen: le libre Rhin allemand; dagegen wieder nach der allgemeinen Regel: la belle France, la perfide Albion, cette maudite Allemagne, aber natürlich: notre France bien-aimée, notre César tout-puissant, dagegen le puissant Voltaire u. s. f., so daß man kaum einsieht, weshalb man für Eigennamen eine besondere Regel aufzustellen braucht, abgesehen etwa davon, daß hier die Veranlassung zu rhetorischer Voranstellung oder der Hinweis auf Bekanntes häufiger vorliegen wird, als bei andern Substantiven. Man wird also allerdings sagen: notre cher et regretté H. wie man auch ohne Eigennamen liest: nous remercions nos lecteurs à l'avance de leur éclairée et bienveillante attention, ungeachtet der Schulregel, daß die Participien außer prétendu und soi-disant nachgestellt werden müssen. —

Wir gehen weiter vom einfachen Satz zum zusammengesetzten und zur Periode. Auch in der Stellung der untergeordneten Sätze zum Hauptsatz unterscheidet sich das Französische, wie bekannt, durch seine geringere Beweglichkeit von dem Lateinischen. Man wird im allgemeinen auch hier das Grundgesetz wirksam finden,

daß der Nebensatz dem regierenden folgt, während im Lateinischen rationeller Weise die indirekten Fragesätze, Absichtssätze u. a. mit Vorliebe vor den Hauptsatz gestellt werden. Allerdings geht dieser Mangel an Beweglichkeit selbst im Neufranzösischen nicht bis zur Erstarrung und läßt periodologischen Entwicklungen noch eine gewisse Freiheit. So ist z. B. wo es sich um die Vereinigung zweier nicht durch „und" verbundener, coordinierter Sätze mit einem Hauptsatz handelt, dem französischen selbst im leichten Romanstil jene Periodenform möglich, welche Nägelsbach als ein Privilegium der alten Sprachen gegenüber der Deutschen in Anspruch nimmt: „Quand les occasions d'être témoin dans un duel lui manquaient, bien qu'il eût naturellement le caractère le plus facile et le plus doux, il cherchait lui même une affaire" . . (H. Malot.).

Allein es weiß doch jeder, der beide Sprachen kennt, daß jene organische Verbindung und Durchdringung von Haupt- und Nebensätzen, wie sie das Wesen der lateinischen und überhaupt der antiken Periode gegenüber der modernen ausmacht, der französischen Sprache fremd ist, daß somit jene schwierige, aber für Verstand und Willen bildende Arbeit, welche man mit einem inhaltschweren Worte „Konstruieren" nennt, im Französischen nahezu wegfällt, während sie den Lateinschüler von der untersten Stufe bis zur höchsten begleitet. Bei jeder etwas verwickelteren Periode — und solche bietet dem Quartaner schon sein Cornelius Nepos — steht der Schüler zunächst vor einem scheinbaren Chaos von Wörtern und Sätzen, vor einem Knäuel, den er durch methodisches Auflösen, nicht durch planloses Zerren entwirren soll. Es gilt vor allem, den Kopf nicht zu verlieren, gleichzeitig das Einzelne und das Ganze im Auge zu behalten, das Unwesentliche vom Wesentlichen, Zusammengehöriges und Fremdartiges zu unterscheiden: mit einem Worte, es gilt jenen Überblick über ein größeres, kompliziertes Ganze und seine Teile zu gewinnen — Fähigkeiten, die jeder besitzen muß, der, wenn auch in bescheidenem Umfang, zu einer leitenden Stellung im Leben berufen ist. Mit oberflächlichem Raten ist hier nichts auszurichten: ein gründliches, planmäßiges Eindringen ist das einzige Mittel, um sich auf dem fremden Boden zurecht zu finden. Wenn es wahr ist, was die Freunde der Gymnasialbildung rühmen, daß ihre Schüler sich

leichter in neue, fremde Aufgaben einleben, so wird sicher ein Teil dieses Vorzugs auf die bildende Wirkung derartiger Übungen zurückgeführt werden dürfen.

Sind nun die Fäden zurecht gelegt, Hauptsatz und Nebensätze 1., 2., 3. Grades erkannt und reinlich geschieden, ist endlich, wenn man Zeit und Lust hat, das Ergebnis nach Nägelsbachs Anweisung in einer einfachen Buchstabenformel zusammengefaßt, so kann nach diesen Vorarbeiten „der Guß beginnen", die Übertragung in die Muttersprache.

Hiermit sind wir bei einem Hauptpunkt unserer Untersuchung angelangt, welcher von dem bildenden Werte des Übersetzens zu handeln hat. Wir hoffen auch hier zeigen zu können, daß das Lateinische in diesem Stück seinen Jüngern nicht nur die schwierigere, sondern auch die bildendere Aufgabe stellt.

Man möchte neuerdings von gewisser Seite die Übersetzungsübungen wo nicht ganz abschaffen, so doch auf ein möglichst geringes Maß beschränken und gefällt sich darin, in falscher Humanität die Qualen, welche diese Übungen dem Knabenhirn verursachen, in recht grellen Farben zu malen. Mir scheint die Übersetzung vielmehr die schönste und reifste Frucht jedes wissenschaftlichen fremdsprachlichen Unterrichts zu sein.

Bei den alten Sprachen werden freilich jene humanen Vorschläge auf Beseitigung der Übersetzung an ihrer inneren Unmöglichkeit scheitern. Aber auch in den neueren Sprachen beruht es, sobald man es nicht mit einer beschränkten Anzahl geförderter und eifriger Schüler und mit einem leichten, fast selbstverständlichen Text zu thun hat, auf einer vollständigen Verkennung der wissenschaftlichen Aufgabe. Allerdings, wem es beim Erlernen einer fremden Sprache nur um Routine, um eine äußerliche Aneignung des fremden Idioms zu thun ist, der wird gut thun, seine Muttersprache so bald als möglich über Bord zu werfen — ein praktischer Rat, den man jedem giebt, der nach Paris oder London geht, um in möglichst kurzer Zeit französisch oder englisch sprechen zu lernen. Aber nimmermehr kann es einer Schule, die eine wissenschaftliche Bildungsanstalt sein will, einfallen, beim Sprachunterricht sich hierauf zu beschränken, sondern sie wird neben der Wirkung durch das Ohr und das Gedächtnis, welche in den

neueren Sprachen naturgemäß eine ausgedehntere Berücksichtigung verlangen, vor allem auf sprachliche Erkenntnis und Einsicht dringen müssen, und als den besten Prüfstein wie als das beste Mittel eine genaue und richtige Übersetzung ansehen. So allein werden wir durch fortgesetzte Vergleichung der eigenen und der fremden Sprache uns der Unterschiede, der verschiedenartigen Mittel bewußt, welche beiden Sprachen zum Ausdruck desselben Gedankens zu Gebot stehen; so allein lernen wir auch selbständig und mit Bewußtsein jene Mittel handhaben.

Es muß bei dieser Gelegenheit noch ein weiterer Vorwurf besprochen werden, welchen man besonders dem Lateinischen macht, es werde durch die fortgesetzten Übersetzungsübungen fast notwendig der deutsche Stil verderbt. Nun ist nicht zu leugnen, daß diese Übungen eine schädliche Rückwirkung auf den Gebrauch der Muttersprache haben können, oft genug auch wirklich haben und namentlich früher gehabt haben, so lange man noch weit mehr im Lateinischen lebte, als dies heutzutage der Fall ist.

Mit Genugthuung zitiert Schmeding (a. O. S. 183) nach Paulsen jenen berüchtigten Satz aus der Feder Gottfried Hermanns, den wir mit keinem Wort verteidigen wollen. Warum redet man aber nicht von den vielen andern, welche sich gleichfalls an den alten Sprachen gebildet und von dorther für ihren Stil eine Vollendung der Form gewonnen haben, welche ihren Schriften den Stempel des Klassischen aufdrückt? Man lese z. B. die Schulreden eines K. L. Roth, in denen manche Sätze ganz deutlich an Sallust und Tacitus, auch an Cicero erinnern. Und doch wird nirgends unser deutsches Ohr beleidigt, denn die Kraft des Ausdrucks und die Klarheit der Gedanken, die er von seinen römischen Vorbildern gelernt hat, erscheinen in glücklicher Verbindung mit der stilistischen Eigenart unsrer Muttersprache. Gelegentlich mag auch an das Selbstzeugnis Wielands erinnert werden: er habe am Cicero sein Deutsch gelernt. — Man vergißt gewöhnlich, daß jede eingehende Beschäftigung mit einer fremden Sprache diese gefährliche Wirkung haben kann: man denke nur an die zahlreichen Gallicismen und Anglicismen im kaufmännischen und im Zeitungsdeutsch, und an so manches andere, was beweist, daß auch „außerhalb der ilischen Mauern gesündigt wird!“

So viel ist allerdings bereitwillig zuzugeben, daß die modernen Sprachen in dieser Beziehung weniger gefährlich sind, weil sie unter einander größere Ähnlichkeit haben. Unsre deutschen Klassiker sind nicht nur bei den Alten, sondern auch bei den Franzosen in die Schule gegangen und den letzteren verdanken sie ein gutes Teil der Leichtigkeit und Durchsichtigkeit, welche ihre Sprache auszeichnet. Wenn nun aber das Lateinische unter Umständen den deutschen Stil schädigt, so folgt daraus nur umsomehr die Pflicht des Lehrers, diesem Einfluß nach Kräften entgegenzuarbeiten. Derselbe wird dazu auch imstande sein, falls er selbst Deutsch kann und sich die Mühe nicht verdrießen läßt, seinen Schülern jede undeutsche Wendung bei der Übersetzung zu verbessern. Hält er so vor allem sich selbst und dann seine Schüler mit Strenge dazu an, daß sie bei der Übertragung aus dem fremden Texte nicht mechanisch Wort für Wort übersetzen, giebt er ihnen ebenso zum Übersetzen ins Lateinische nur solche Sätze und Stücke, welche wirklich auch deutsch sind, sucht er ihnen endlich an geeigneter Stelle begreiflich zu machen, warum und wie man bei der Übertragung zu ändern hat, so wüßte ich nicht, wo eine fruchtbarere sprachliche, logische und ästhetische Übung gefunden werden könnte.

Der Lehrer wird beispielsweise die Schüler darauf führen, daß hier die Subordination durch Koordination, daß ein Abstraktum durch ein Konkretum, das Genus durch die Spezies, ein negativer Ausdruck durch einen gleichwertigen positiven zu ersetzen sind, und umgekehrt; daß oft eine Nebenbestimmung der einen Sprache in der andern zu einem eigenen Satze erhoben, zwei deutsche Sätze im Lateinischen in einen einzigen zusammengezogen, ein lateinischer Satz in mehrere Deutsche aufgelöst werden muß und dergl. Dinge mehr, welche wir hier nur im Vorübergehen andeuten können. Noch feiner sind die ästhetischen Aufgaben, welche die Anpassung an den Stil, an die Färbung des Tones und der Darstellung dem Übersetzer auferlegt. So wird man im epischen Stile equus mit „Roß“, vir mit „Held“, arma mit „Rüstung“, casus mit „Abenteuer“ übersetzen und dergl. m.; einen anderen Ton wird man anschlagen müssen bei einer humoristischen Erzählung, wie die vom Strike der römischen Stadtmusikanten

bei Livius IX., 30, und wieder einen andern in der Gespenstergeschichte, welche Plinius in seinen Briefen (VII, 27) erzählt, — Gesichtspunkte, welche hier nur flüchtig gestreift werden können, um eine Ahnung davon zu geben, welche Fülle von bildenden Momenten die Arbeit des Übersetzens enthält. Auch Münch handelt hievon in einem anregenden Aufsatz: „Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen." Was er von leitenden Gesichtspunkten beibringt, bietet freilich für denjenigen, welcher an den alten Sprachen übersetzen gelernt hat, wenig Neues, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil bei den letzteren die Nötigung zu Abweichungen viel häufiger vorliegt, als im Französischen oder Englischen, wo die Versuchung eben darum viel größer ist, sich bei einer wörtlichen Übersetzung zu beruhigen, auch wo sie dem deutschen Sprachgeist widerstrebt. Versuchen wir, das Gesagte durch einige Proben zu erhärten. Für die lateinische Exposition wähle ich eine Periode — wohl die längste, die sich finden läßt — aus Livius XLIII, 18 (20). Der Satz lautet:

„Perseus principio hiemis egredi Macedoniae finibus non ausus, ne qua in regnum vacuum irrumperent Romani, | sub tempus brumae, cum inexsuperabiles ab Thessalia montes nivis altitudo facit, occasionem esse ratus frangendi finitimorum spes animosque, ne quid averso se in Romanum bellum periculi adesset, | cum a Thracia pacem Cotys, ab Epiro Cephalus repentina defectione ab Romanis praestarent, Dardanos recens domuisset bellum, solum infestum esse Macedoniae latus, quod ab Illyrico pateret, cernens, neque ipsis quietis Illyriis et aditum praebentibus Romanis, | si domuisset proximos Illyriorum, Gentium quoque regem jam diu dubium in societatem perlici posse (arbitratus), | cum decem milibus peditum, quorum pars phalangitae erant, et duobus milibus levium armorum et quingentis equitibus profectus Stuberam venit."

Ein langsames und ausdrucksvolles Vorlesen von Seiten des Lehrers wird dem Schüler — ich denke etwa an Untersekunda, wo ich die Probe gemacht habe — zunächst erkennen lassen, daß das Gewölbe, welches über den beiden Thoren (Perseus — venit) aufgeführt ist, von 4 bzw. 5 Säulen getragen wird in Gestalt der Participia conjuncta: ausus, ratus, cerneus, arbitratus,

profectus. Die genannten Worte sind zur Übersicht im Text zu unterstreichen. Eine genauere Analyse, insbesondere die Zuteilung der abhängigen Sätze an die einzelnen Glieder, wird dem Schüler jetzt den kunstvollen chiastischen Bau der Periode, das An- und Abschwellen der Glieder zur Anschauung bringen und ihm zugleich zeigen, wo deutliche Sinnesabschnitte vorliegen, welche für die Gestaltung des Satzes bei der Übertragung ins Deutsche maßgebend sind (Vertikalstriche). Denn daß hier wie oft der eine lateinische Satz im Deutschen geteilt werden muß, bedarf keines weiteren Beweises. So mag denn mit Beihilfe des Lehrers, aber doch so, daß die Schüler im wesentlichen selbst Konstruktion und Übersetzung erarbeitet haben, am Schluß der Stunde etwa folgendes als Ertrag gemeinsamer Arbeit zu Stande kommen, nachdem eine wörtliche Übersetzung vorangegangen ist.

„Perseus hatte sich zu Anfang des Winters nicht über die Grenzen von Macedonien hinausgewagt (damit die Römer nicht an irgend einer Stelle — ergänze parte — in sein von Truppen entblößtes — ergänze militibus — Königreich einbrechen könnten), das er in diesem Falle schutzlos den (etwaigen) römischen Einfällen preisgegeben hätte. Indessen um die Zeit der Wintersonnenwende (sub — also etwa: Mitte Dezember), da infolge des hohen Schnees (lat. altitudo, s. Stilistik: vis hiemis der strenge Winter, asperitas viarum die steilen Wege u. dgl.) die Pässe über die thessalischen Berge gesperrt sind (deutsch besser passiv, lateinisch aktiv mit sachlichem Subjekt. Häufiger ist das Verhältnis umgekehrt), wähnte er den Augenblick gekommen (andere Möglichkeit: Hatte P. zu Anfang . . ., so glaubte er jetzt . . .), die kecken (chauvinistischen?) Hoffnungen (ἓν διὰ δυοῖν s. Stilistik. Vielfache Bedeutung von animi im Pluralis, s. Wörterbuch) seiner Nachbarn zu vernichten, um für die Zeit, da er auf einer andern Seite durch den Krieg mit den Römern in Anspruch genommen sei (Prägnanz des lat. Ausdrucks), (wenigstens) in seinem Rücken vor jeder (ne quid) Gefahr sicher zu sein. Von thracischer Seite bot Kotys (vgl. l. XLII, 29 f.), ebenso von Epirus her Kephalos seit seinem (warum nicht ihrem?) plötzlichen (unvermittelten) Abfall von den Römern Bürgschaft für den Frieden, und die Dardaner waren noch vom jüngsten Krieg (Feldzug) her zahm: so sah er eine Gefahr nur

auf der Seite seines Landes, die gegen Illyrien hin offen war (lat. conj. obl.), sofern die Illyrier — an sich schon ein unruhiges Volk — zudem auch den Römern die Wege bahnen könnten (zu aditum ergänze in Macedoniam, warum richtiger als in Illyriam? wörtlicher: Durchlaß gewähren). Außerdem konnte ja (durfte er hoffen, daß —) die (gelungene, hypothetisch) Unterwerfung der illyrischen Stämme an der Grenze auch den König Gentius veranlassen, endlich aus seiner schwankenden Haltung heraus — und entschieden auf seine Seite überzutreten (zum entschiedenen Anschluß an seine Sache; wörtlicher: konnte die U. den K. G. nach langem Schwanken endgültig — herüberziehen). Diese Erwägungen bestimmten ihn (im Deutschen notwendig einzufügen, zum Ersatz für den zerrissenen äußerlichen Zusammenhang der Gedanken), mit einer Heeresmacht von 10000 Mann zu Fuß (schwere Infanterie), teilweise Phalangiten, 2000 Leichtbewaffneten und 500 Reitern aufzubrechen, mit welchen er nach Stubera kam (an deren Spitze er — einzog).

Wir müssen der Kürze halber darauf verzichten, auf alle Einzelheiten aufmerksam zu machen, bei denen uns eine Abweichung vom lateinischen Original angezeigt erschien und bitten den Leser, selbst diese Vergleichung anzustellen, wobei wir nicht zweifeln, daß sich manches anders und manches besser geben läßt, als wir es versucht haben. Die Vergleichung wird noch interessanter, wenn man die französische Übertragung dieser Periode mit dem lateinischen Text und mit der deutschen Übersetzung zusammenhält, wobei das fast übereinstimmende Verfahren der französischen und der deutschen, d. h. der modernen Sprachen gegenüber der antiken in die Augen fällt.

Natürlich ist die deutsche Übersetzung entstanden ohne Beiziehung der französischen, welche erst nachträglich verglichen wurde. Dieselbe lautet bei Liez — Dubois — Verger (Trad. nouvelle de Tite Live, 1833) wie folgt:

„Persée, au commencement de l'hiver, n'avait pas osé sortir de la Macédoine, dans la crainte que son royaume, dégarni de forces, ne fût envahi par les Romains; mais vers le milieu de cette saison, à l'époque où l'abondance des neiges rend les montagnes inaccessibles du côté de la Thessalie, il

pensa que c'était là le moment d'accabler ceux de ses voisins dont il pourrait avoir quelque chose à craindre, tandis qu'il serait occupé à faire la guerre aux Romains. Tranquille du côté de la Thrace, dont le roi Cotys était son allié; du côté de l'Epire, à qui Céphale venait de faire abandonner le parti des Romains; il ne voyait la Macédoine ouverte, et exposée à une invasion, que du côté de l'Illyrie, dont les peuples commençaient à remuer, et même donnaient passage aux Romains. Or dompter les voisins des Illyriens pouvait mettre un terme à l'irrésolution que montrait depuis longtemps le roi Gentius, et décider ce prince à faire cause commune avec lui. D'après ces considérations, Persée se mit en route avec dix mille fantassins, tirés en partie de la phalange, deux mille hommes de troupes légères, cinq cents cavaliers, et gagna Stubera."

Jeder Unparteiische wird zugeben, daß die Bewältigung eines derartigen Satzes, auch wenn er nicht diese ungewöhnliche Länge erreicht, für einen Schüler von 15 Jahren eine angespannte geistige Thätigkeit erfordert, welche sich in gleicher Weise auf sprachliche und sachliche, logische und ästhetische Erwägungen zu erstrecken hat. Auch das wird für den Kundigen eines besonderen Beweises nicht mehr bedürfen, daß die Übersetzung eines französischen Schulschriftstellers — man nehme einen beliebigen Satz aus einem der großen französischen Historiker, welche auf der Schule gelesen werden — nicht entfernt ein ähnliches Maß von Schwierigkeiten bietet. Nicht als ob die Sache im Französischen immer ganz ohne Anstand ginge, wie Lehrer und Schüler aus Bequemlichkeit vielfach glauben: es ist dies ein Irrtum, welchen Münch in dem oben erwähnten Aufsatz erfolgreich bekämpft. Er wählt ein Beispiel, das ich gleichfalls seit langer Zeit ins Auge gefaßt habe, den Titel des bekannten Lustspiels: „Le monde où l'on s'ennuie." Der deutsche Bearbeiter hat sich die Sache zu leicht gemacht, wenn er übersetzt: „Die Welt in der man sich langweilt". Man könnte vielleicht sagen: „Langweilige Gesellschaft" oder „Langweilige Leute", im Gegensatz zu: „Le monde où l'on s'amuse" = lustige Gesellschaft. Allein in der Hauptsache bleibt die Arbeit doch am einzelnen Worte haften, für welches der entsprechende deutsche Ersatz bald leichter bald schwerer zu finden ist. Eine vollständige

Umgestaltung des Ganzen, oder doch einzelner Satzglieder würde auch in dem Falle kaum nötig werden, wenn das Französische dieselbe Vorliebe für langatmige Perioden hätte, wie das Lateinische. Ein Beispiel findet sich in der That — wohl das einzige in der französischen Litteratur und dem heutigen Geschmack sicher zuwiderlaufend — ein Satz aus der akademischen Antrittsrede Racines, welcher die livianische Periode an Länge um mehr als 30 Wörter übertrifft. Der interessanten Parallele wegen möge der Abschnitt hier seine Stelle finden. Racine ergeht sich im Lobe Corneilles, indem er den Zustand der französischen Bühne vor und seit Corneille vergleicht in zwei Sätzen, welche in ihrer entgegengesetzten Stilisierung deutlich den früheren chaotischen Zustand und den durch Corneille begründeten Kosmos veranschaulichen.

Der Abschnitt ist stilistisch gewürdigt in dem geistvollen Buch von E. Legouvé, l'art de la lecture. (Paris, Hetzel, 1877.)

I. „En quel état se trouvait la scène française, lorsque Corneille commença à travailler! Quel désordre! Quelle irrégularité! Nul goût, nulle connaissance des véritables beautés du théâtre. Les auteurs aussi ignorants que les spectateurs, la plupart des sujets extravagants et dénués de vraisemblance, point de moeurs, point de caractères, la diction encore plus vicieuse que l'action, et dont les pointes et de misérables jeux de mots faisaient le principal ornement; en un mot toutes les règles de l'art, celles mêmes de l'honnêteté et de la bienséance partout violées.

II. Dans cette enfance, ou pour mieux dire, dans ce chaos du poëme dramatique parmi nous, Corneille, après avoir quelque temps cherché le bon chemin et lutté, si je l'ose ainsi dire, contre le mauvais goût de son siècle, enfin, inspiré d'un génie extraordinaire et aidé de la lecture des anciens, fit voir sur la scène la raison, mais la raison accompagnée de toute la pompe, et tous les ornements dont notre langue est capable, accorda heureusement la vraisemblance et le merveilleux, et laissa bien loin derrière lui tout ce qu'il avait de rivaux, dont la plupart, désespérant de l'atteindre et n'osant plus entreprendre de lui disputer le prix, se bornèrent à combattre la voix publique déclarée pour lui, et essayèrent en vain, par leurs discours et

par leurs frivoles critiques, de rabaisser un mérite qu'ils ne pouvaient égaler." — Übersetzt man das Stück ins Deutsche, so sind die Schwierigkeiten im ersten Satze kaum der Rede wert, und die Satzbildung kann ganz unverändert bleiben. Aber auch im zweiten Satze läßt sich dieses Ziel wenigstens annähernd erreichen, sobald man vor dem Subjekt „Corneille" ein Zeitwort einfügt, etwa: — trat C. auf und . . . Wenn dies zu frei erscheinen sollte, so setze man nach la lecture des anciens einen Gedankenstrich und wiederhole: „in diesem Chaos also hat Corneille" Gegen den Schluß sind die beiden Part. Prés. osant und désespérant aufzulösen. Mehr Schwierigkeiten macht die Übersetzung des echt französischen „inspiré d'un génie extraordinaire." Man könnte vielleicht mit einer leichten Vertauschung sagen: „den Eingebungen seines großartigen Genius folgend." Die Schwierigkeit der Konstruktion und des Verständnisses, die Möglichkeit verschiedener Auffassung und Erklärung u. dgl., was bei den alten Klassikern eine so große Rolle spielt, ist dagegen im Verhältnis zu der Länge des Satzes sehr klein, obwohl derselbe in seinem zweiten Teile gewiß nicht zu den leichtesten gehört.

Der Exposition zur Seite tritt nach der herrschenden Methode die Komposition, die Übertragung eines deutschen Textes in die fremde Sprache. So lange es sich nun lediglich um die Einübung der Formenlehre oder um die Hauptregeln der Syntax handelt, wird jeder praktische Schulmann die Nützlichkeit dieser Übungen zugeben, wofern sie sich in vernünftigen Schranken halten, wovon wir später noch reden. Denn ein anderes ist es, in dem fremden Text die betreffende Form richtig zu erkennen, ein anderes, sie selbständig zu bilden. Und ebenso auf dem Gebiet der Syntax: um das Tempus des fremdsprachlichen Textes im Deutschen richtig wiederzugeben, dazu wird in vielen Fällen der Instinkt der Muttersprache ausreichen; die richtige Entscheidung, ob beim Übersetzen in die fremde Sprache das Imperfektum oder das Perfektum, bezw. das Passé Défini gesetzt werden muß, ist nur möglich, wenn der Schüler den Unterschied beider Tempora nicht nur theoretisch begriffen hat, sondern auch im einzelnen Falle die praktische Anwendung zu machen versteht, was oft ein sehr eingehendes Nachdenken erfordert. Oder nehmen wir einzelne Konjunktionen: ein

lateinisches dum mit Ind. Praes. zeigt mir, daß ich ein „während“ der Gleichzeitigkeit vor mir habe; ein deutsches „während“ nötigt mich zu der Erwägung, ob es sich hier um Gleichzeitigkeit oder um einen Gegensatz handelt, und weiterhin, im Fall beide Beziehungen möglich sind, zu einer Entscheidung, welcher Gesichtspunkt im vorliegenden Fall der zutreffendere ist. Z. B.: „Während die Menge noch in der Siegesfreude schwelgte und hinaus auf das Schlachtfeld von Marathon pilgerte, hatte Themistokles schon die zukünftigen Schlachtfelder im Auge.“ Ähnliches gilt für deutsches „wenn“, „ehe“ u. a.

Was wir hier durch einige Beispiele aus dem Lateinischen zu zeigen versucht haben, trifft im allgemeinen auch für das Französische zu, so die Wahl zwischen pendant que und tandis que, zwischen rien und quelque chose, Einsetzung der halben Negation u. ähnl. Fälle. Im Englischen werden bei der Einfachheit der englischen Grammatik Kompositionsübungen dieser Art wenigstens erheblich beschränkt, wenn auch nicht ganz entbehrt werden können.

Eine schwierigere Frage aber ist die, was von solchen Kompositionsübungen zu halten sei, welche neben und über jenem grammatischen Zwecke dem Schüler die höhere Aufgabe setzen, auch den stilistischen Besonderheiten der fremden Sprache gerecht zu werden, d. h. einen deutsch gedachten und geschriebenen Satz in ein fremdes, sei es antikes oder modernes Gewand mit charakteristischem Faltenwurfe zu kleiden.

Was nun derartige „Stilübungen“ im Lateinischen betrifft, so scheint es vielen an der Zeit zu sein, mit diesem mittelalterlichen Zopfe endlich aufzuräumen. Selbst aus den Reihen der klassischen Philologen mehren sich die Klagen, daß die Früchte in diesem Fache in keinem Verhältnis stehen zu der aufgewendeten Zeit und Mühe, und daß dadurch nur wichtigeren und wertvolleren Dingen der Raum versperrt werde.

Eine ausgesprochene persönliche Vorliebe für diese Übungen, welche gerade in Württemberg seit alten Zeiten ihre besondere Pflegstätte gefunden haben, kann mich doch nicht abhalten, den Gegnern in manchen Punkten Recht zu geben. Davon kann ich mich allerdings noch nicht überzeugen, was neuestens mit viel Scharfsinn, aber auch mit viel Übertreibung behauptet wurde,

daß solche Übungen nicht neben der Ausbildung sprachlicher Gewandtheit zugleich eine wertvolle Denkübung sein können, ja, daß sie sogar genau genommen für die wissenschaftliche Ausbildung eher schädlich wirken, sofern wir uns und den Schüler gewöhnen, Ähnliches für gleich zu nehmen und uns mit einer oberflächlichen Analogie zu begnügen. Dinge, wie „Eisenbahn" oder „Telegraph" ins Lateinische übersetzen zu lassen, mag freilich überflüssig und gewagt scheinen, und daß Cicero sich unter einer „via ferro strata" etwas anderes vorgestellt hätte, als wir uns unter einer Eisenbahn denken, ist klar. Allein für Cicero übersetzen wir das auch nicht, und der Schüler, der sich an diesem oder einem ähnlichen Worte versucht, hat jedenfalls durch Nachdenken ein oder mehrere wesentliche Merkmale eines Begriffes entdeckt, über den er sich ohne diese Nötigung zunächst nicht besonnen hätte. Unbedenklich werden aber solche Übungen, wenn man Begriffe wählt, welche ihrem wesentlichen Gehalte nach den Alten so vertraut gewesen sein müssen, als den Menschen des 19. Jahrhunderts. Sollte es, um nur ein Beispiel anzuführen, nicht auch schon im alten Rom „Egoisten" gegeben haben? Im Französischen übersetze ich allerdings einfach égoiste, im Englischen egotist. Das Lateinische dagegen ermöglicht mir nicht nur, auf etymologischen Wege zu erkennen, daß dies Menschen sind, für welche ihr eigenes Ich, ihre persönlichen Interessen allein maßgebend sind, sondern es nötigt mich auch bei der Übersetzung, zu untersuchen, ob diese persönlichen Interessen im vorliegenden Falle nun mehr materieller oder geistiger Natur sind, u. s. w. Und umgekehrt, wenn Cornelius Nepos in seiner Vorrede es ausspricht: non eadem omnibus esse honesta atque turpia, so meint er doch im Grunde das Gleiche, was wir jetzt mit einem vornehmen, wissenschaftlichen Ausdrucke „relative Begriffe" nennen. Cicero schreibt an Ligarius (ad famil. VI, 14): Si quisquam est timidus in magnis periculosisque rebus semperque magis adversos rerum exitus metuens quam sperans secundos, is ego sum. Was will er damit anders sagen, als daß er „entschieden pessimistisch angelegt" sei? Man braucht deshalb diese Stelle noch lange nicht so zu übersetzen; jedenfalls giebt sie uns die Mittel an die Hand, um einen modernen Ausdruck dieser Art sprachlich und sachlich richtig zu übersetzen.

Was ich aber den Gegnern der lateinischen Komposition bereitwillig zugestehe, ist ein doppeltes. Erstens, daß damit in der Schule viel Mißbrauch getrieben wird, namentlich so lange das lateinische „Argument" noch als die Ausschlag gebende Leistung bei allen Prüfungen angesehen wird. Eine an sich wertvolle, bildende Übung wird dadurch oft zum Gegenstande geistloser Abrichtung gemacht, und wie manche Stunde ist schon diesem Götzen geopfert werden, während im Stundenplane Exposition oder Geschichte und was sonst alles vorgeschrieben war. Denn allerdings — und dies ist das zweite Zugeständnis — kann dieses Fach ganz wohl und äußerlich betrachtet sogar mit schönem Erfolge betrieben werden in der Form geisttötender Abrichtung, während dies bei der Exposition nicht oder wenigstens in weit geringerem Maße möglich ist. Schon daraus wäre also ein Grund zu schöpfen, warum für die Beurteilung der geistigen Reife die Exposition einen wertvolleren Maßstab abgiebt, als die Komposition.

Die ersprießliche Wirkung solcher „Stilübungen" für die sprachliche und für die logisch-ästhetische Bildung des Schülers ist nach unsrer Meinung abhängig von gewissen Bedingungen, welche sehr selbstverständlich klingen und doch erfahrungsgemäß oft genug verletzt werden.

1) Der zum Übersetzen vorgelegte deutsche Text — einzelne Sätze oder ein zusammenhängendes Thema — muß in seiner Form auch wirklich deutsch sein, d. h. er darf nicht zur Erleichterung des Schülers oder aus Bequemlichkeit des Lehrers bereits jenes häßliche „Lateinisch-Deutsch" zeigen, welches unsre Gegner mit vollem Recht als eine Hauptquelle jener obenerwähnten Sprachverderbnis bezeichnen. — Ein in vieler Hinsicht vortreffliches Buch, die „Übungen zur Erlernung und Repetition der lateinischen Syntax", von C. von Jân, sündigen gerade in diesem Stück, teils um den Schülern den Weg zu bahnen für die lateinische Stilisierung („Schachtelsystem"), teils um jeden Satz zu einem wahren Fangnetz von Regeln und „Fallen" zu machen. Es mag ja wohl nützlich sein, zuweilen solche Sätze oder auch ein ganzes Stück dieser Art zu geben, welches den grammatischen Stoff in einer möglichst condensierten Form enthält. Allein diesen Stil zur

Regel zu machen, wie manche Lehrer thun, ist nicht nur in hohem Maße sprachverderbend und rächt sich bald in den „Stilblüten“ der deutschen Aufsätze, sondern jene Häufung von Regeln und Schlingen fast in jedem Worte bewirkt gleichzeitig eine gefährliche Überanstrengung des jugendlichen Gehirns und benimmt dem Schüler der fremden Sprache gegenüber die unbefangene Bewegung, indem man ihn abrichtet, einen grammatischen Eiertanz aufzuführen. — Es müssen aber nicht nur die einzelnen Ausdrücke, sondern auch die ganze Gestaltung des Satzes den Gesetzen und dem Geschmack der deutschen Sprache entsprechen. Nur dann wird ja zugleich jener höhere Zweck erreicht, daß dem Schüler durch fortgesetzte Vergleichung die Unterschiede beider Sprachen zum Bewußtsein kommen.

2) Noch selbstverständlicher scheint die zweite Forderung zu sein, welche sich auf den Inhalt des deutschen Stückes bezieht, daß dasselbe nämlich überhaupt einen Inhalt habe, und nicht etwa ein ganzes Thema gegeben wird in der Art des Mustersatzes: Lieber Freund! Daß Du mir schreibst, die Sachen seien zu spät bei Euch angekommen, veranlaßt mich dazu, über die Nachlässigkeit derjenigen Klage zu führen, denen dies hätte am Herzen liegen sollen; denn es hätte nur wenig gefehlt, so wäre unterwegs alles verloren gegangen. Hätten jene sich nicht mehr beeilen oder wenigstens nachher entschuldigen sollen, daß sie sich so langsam bewiesen haben? Allein weit entfernt, dies zu thun, sind sie vielmehr so weit in der Frechheit gegangen, daß sie — u. s. f. u. s. f.

Der Inhalt muß aber weiterhin dem jeweiligen Fassungsvermögen und dem Gedankenkreis der Schüler entsprechen und somit ihrem natürlichen Interesse entgegenkommen, zugleich auch so viel als möglich eine Bereicherung ihrer allgemeinen Kenntnisse und Anschauungen enthalten. Mit Recht hat man an die Stelle der früher beliebten moralisierenden Themen geschichtliche oder geschichtlich reflectierende Stoffe gesetzt. Insbesondere die letztere Gattung kann, richtig behandelt, eine passende Brücke zwischen dem Sprach- und Geschichtsunterricht bilden. Daß man sich dabei nicht auf die alte Geschichte beschränken wird, schon der Abwechslung halber, ist klar. Wie weit man in der Schule mit rein ab-

strakten Themen gehen kann, richtet sich nach der Leistungsfähigkeit von Lehrern und Schülern.

3) In Beziehung auf die Schwierigkeit der Aufgabe gilt es, die richtige Mitte zu treffen zwischen bloßer Reproduktion des Gelesenen oder auswendig Gelernten und freier Produktion, welche die Kraft der Schwächeren leicht übersteigt, sie dem deutsch-lateinischen Wörterbuch in die Arme treibt und ihnen bald die Freude entleidet. Hier vor allem heißt es, in den Schülern eine gewisse Schaffensfreudigkeit zu wecken und dies wird am besten erreicht, wenn der Lehrer selbst mitarbeitet, d. h. wenn er sich die Mühe nimmt, seine Themen selbst zu machen oder doch, wo er Fremdes zu Grunde legt — etwa Abschnitte aus Curtius, Mommsen, Giesebrecht, Ranke u. a., den Text nach den individuellen Bedürfnissen seiner Klasse zu gestalten. — Unter den Vorlagen zum Übersetzen findet man nicht selten solche, welche eine möglichst enge Anlehnung an die Lektüre anstreben und sich begnügen, ein oder zwei Kapitel aus Cäsar oder Livius zu einem Thema zu verarbeiten, das nur eine Wiederkäuung des eben Gelesenen ist. Eine wertvollere Übung in der Fähigkeit, mit einem umfangreicheren Stoffe zu operieren, ist es wohl, wenn ein größerer Abschnitt des Schriftstellers in freierer Weise verarbeitet wird. So lassen sich z. B. die ersten 30 Kapitel aus Cäsars Bürgerkrieg zu einem Thema verwenden, das ungefähr so lauten kann:

„In weniger als 70 Tagen hatte Cäsar den Weg vom Rubiko bis nach Brundusium zurückgelegt und war mit Ausnahme der Stadt Corfinium, deren Belagerung ihn eine Zeit lang aufhielt, in allen Landstädten mit offenen Armen aufgenommen worden. Er hatte sich während dieser Zeit wiederholt bemüht, eine friedliche Lösung der Dinge herbeizuführen, aber in seinem Hasse gegen Cäsar hatte Pompejus dessen Vermittlungsvorschläge von der Hand gewiesen: es zeigte sich deutlich, wie wenig es der pompejanischen Partei um den Frieden zu thun war. — Indessen würde man sich täuschen, wollte man glauben, daß Cäsar wirklich so friedliebend gewesen sei, als er sich den Anschein zu geben suchte, indem er den Pompejus immer wieder um eine persönliche Unterredung bat. Als er am 12. Januar 49 den Rubico überschritt mit dem Rufe: „Der Würfel ist gefallen“, da wußte er recht

wohl, daß nur die Waffen darüber entscheiden kämen, wem die Krone zufallen solle, ob ihm oder den Pompejus."

Das methodische Aufsteigen in den Anforderungen besteht nun darin, daß der Abstand zwischen beiden Sprachen von Stufe zu Stufe erweitert wird, teils in einzelnen Wendungen, welche allmählich ein spezifisch modernes Gewand annehmen, teils in der Satzbildung, welche absichtlich die Eigentümlichkeit des deutschen Stils hervorkehrt und eine wesentliche Umgestaltung bei der Übersetzung nötig macht. Immer aber muß, wenn ich so sagen darf, ein Ende des zu findenden lateinischen Ausdruckes noch unter dem übergeworfenen modernen Gewand hervorsehen und damit dem Schüler einen Fingerzeig geben, in welcher Richtung er zu suchen hat.

Nehmen wir zur Veranschaulichung einen recht modern klingenden Satz, etwa: „Die Vereinigung eines sittlich lauteren Charakters mit edlem Patriotismus und hervorragender rednerischer Begabung giebt in unsern Augen dem Demosthenes seinen Platz in der athenischen Ruhmeshalle neben Themistokles und Perikles." — Dem Schüler ist zunächst so viel klar, daß von einer wörtlichen Übersetzung hier keine Rede sein kann; ein zweiter Blick, nötigenfalls ein Wink des Lehrers, belehrt ihn, daß das deutsche Subjekt „Vereinigung" im Lateinischen durch einen Verbalausdruck mit dem Subjekt Demosthenes zu geben ist; der Zusammenhang ergiebt, daß der herzustellende Satz ein Kausalsatz werden muß. Der Nachsatz beginnt mit „giebt" und soll womöglich das Subjekt des Vordersatzes behalten. Der Präpositionalausdruck „in unsern Augen" ist, wie häufig, durch ein Zeitwort zu geben; „Ruhmeshalle" auf seinen einfachsten Begriff zurückzuführen (Erklärung).

So kommt etwa folgende Übersetzung zu stande:

„Demosthenes Atheniensis (Thema und gemeinsames Subjekt voran, „athenisch" hierher gezogen. cfr. Nepos.) cum ad summam morum integritatem (Unbestechlichkeit — harpalischer Prozeß? Warum ist das deutsche Adjekt. zum Substantiv erhoben?) addiderit („vereinigen" bei Eigenschaften nicht conjungere) maximum reipublicae studium (Superlativ. Vieldeutigkeit von magnus s. Haacke Stilistik §. 23) eximiamque (ingentem, incredibilem,

miram quandam) dicendi facultatem, nobis quidem („unsern“ durch die Voranstellung betont. Nicht alle denken so, wie wir.) dignus videtur quem eodem quo (atque) Themistoclem et Periclem honore prosequamur.“

Die bisherigen Beispiele lassen bereits erkennen, in welchen Punkten Komposition und Exposition sich gleichen, unterscheiden und ergänzen. Bei beiderlei Übungen ist die erste unerläßliche Arbeit die Analyse des gegebenen Textes, also bei der Exposition vor allem das Auffinden der Konstruktion, das Nachzeichnen des Grundrisses. Bei der Komposition ist das Erfassen der Hauptgedanken, einzelner schwieriger Begriffe, des logischen Verhältnisses zwischen koordinierten Sätzen u. dgl. die nächste Aufgabe.

Darauf folgt in beiden Fällen die Synthese, d. h. die Zusammenfügung der gesammelten Bausteine zu einem neuen Gebäude im Stile der fremden (Kompos.) oder der eigenen (Expos.) Sprache. Bei der letzteren hilft uns ein gewisser Instinkt, und bei einfacheren Aufgaben ist mit dem richtigen Verstehen des Sinnes auch die Übersetzung schon gegeben. Daher genügt beim Exponieren für einen gereiften Verstand ein bescheidenes Maß von Kenntnissen neben einer sicheren Beherrschung der Muttersprache: auch wer die fremdsprachlichen Formen und Regeln lange vergessen hat, oder wenigstens nicht mehr sicher genug weiß, um damit selbständig operieren zu können, wird einen lateinischen oder französischen Satz noch wohl verstehen und übersetzen können.

Beim Komponieren dagegen manövrieren wir auf fremdem Boden, in Feindes Land; Grammatik und Stilistik dienen uns als Wegweiser, als Landkarten, die wir selbständig und mit Verständnis müssen handhaben können. Die Exposition giebt uns neben der Bereicherung unserer Sachkenntnisse, unseres Vorrats an Ideen besonders Gewandtheit und Sicherheit im deutschen Ausdruck. Bei der Komposition werden wir angehalten, auch solche deutsche Sätze, deren allgemeiner Sinn in der Regel klar vor Augen zu liegen scheint, genau zu prüfen, ehe wir sie übertragen, und es sei im Vorübergehen darauf hingewiesen, wie sehr uns diese langjährige Gewöhnung an langsames, nachdenkliches Lesen deutscher Texte auch da zu gute kommt, wo es sich nicht um nachträgliches Übersetzen handelt, z. B. bei der Lektüre unsrer

deutschen Klassiker; der Hauptgewinn aber fällt hier auf das fremdsprachliche Wissen und Können.

So werden wir zusammenfassend etwa sagen: als Denkübung, als eine Nötigung, allseitig und gründlich in einen gegebenen Stoff, eine gegebene Situation sich zu vertiefen, können beide dasselbe leisten, wenn auch zum Teil auf verschiedenen Wegen; als Sprachübung aber ist eines die Ergänzung des andern.

Welche der beiden Sprachen, die wir vorzugsweise im Auge haben, wird uns nun bei Kompositionsübungen den größeren Gewinn liefern, die lateinische oder die französische? welche wird den Schüler mehr zur Freiheit und zur Selbstthätigkeit erziehen?

Unsre ganze bisherige Untersuchung hat geflissentlich den Abstand der antiken von den modernen Sprachen, wie andrerseits die Ähnlichkeit der letzteren unter einander hervorgehoben. Insbesondere erinnern wir noch einmal an einige Punkte, welche beim Übersetzen eine besonders wichtige Rolle spielen und im Lateinischen den Schüler gewöhnen, nicht an der zufällig gegebenen sprachlichen Form hängen zu bleiben, sondern, wo es not thut, für den ausgeschälten Kern eine andere Form zu schaffen: wir meinen den Unterschied beider Sprachen in Beziehung auf ihren Vorrat an Substantiven und die hieraus sich ergebenden Eigentümlichkeiten, ferner die Vorliebe des Lateinischen für konkrete Ausdrucksweise (lacrimae = Rührung) und für periodologische Gestaltung der Sätze (Subordination, gegenüber der Koordination des Deutschen, teilweise auch des Französischen). Die im Deutschen koordinierten Sätze verhalten sich bei näherer Betrachtung kausal, konsekutiv, adversativ ꝛc. und sind demgemäß zu übersetzen; oder das Deutsche giebt dem logischen Bedürfnis der lateinischen Sprache zuwider die Hauptsache in einem Relativsatz, während das Lateinische dem einfachen Grundsatz huldigt: Hauptsache im Hauptsatz, Nebensachen in Nebensätzen oder Partizipien. Ebenso ist bei aufeinanderfolgenden Sätzen das logische Verhältnis durch eingefügte Partikeln auszudrücken: nam, enim, itaque, sed, ceterum — überall also im Lateinischen die tiefere und gründlichere Auffassung, während das Französische auch hierin mehr dem Deutschen gleicht.

Endlich erinnern wir noch an die Freiheit und Feinheit der lateinischen Wortstellung, welche sich dem Gedanken anschmiegt und neben den Gesetzen des Wohlklangs insbesondere das größere oder geringere Gewicht der einzelnen Begriffe zu erwägen hat. — Die namhaft gemachten Punkte gehören vorzugsweise der Stilistik an. Daß auch bei Aufgaben, welche der Grammatik entnommen sind, das Lateinische nicht nur überhaupt die schwierigere Sprache ist, sondern eben das Maß von vernünftigen, faßbaren Regeln enthält, welche den Schüler zum Denken anhalten und damit seinen Verstand bilden, haben wir oben schon gezeigt.

Wer nebeneinander in alten und modernen Sprachen zu unterrichten, lateinische und französische oder englische Stilübungen zu korrigieren hat, kann sich bei jeder Gelegenheit überzeugen, daß das Französiche, und vielleicht mehr noch das Englische, ein viel wortgetreueres, mechanisches Übersetzen gestattet als das Lateinische, dessen Hauptvorzug auch hier wieder darin besteht, daß zu zahlreichen Änderungen gegenüber dem Deutschen nicht nur die Möglichkeit, sondern die deutliche Notwendigkeit vorliegt. Hiemit soll nicht im mindesten geleugnet werden, daß der französische Stil ein wesentlich anderer ist als der Deutsche, und der englische wieder anders als jene beiden; allein jene Unterschiede bestehen vielfach in feinen Nüancen, synonymischen Unterscheidungen, idiomatischen Wendungen, in einer Reihe unsagbarer Kleinigkeiten, zu deren sicherer Handhabung selbst ein langer Aufenthalt im fremden Lande nicht immer ausreicht. Wo man also vom Schüler, etwa in Aufsätzen oder Briefen, auch in der höheren Komposition, „idiomatisches“ Französisch oder Englisch verlangt, da ist die Aufgabe unseres Erachtens zu schwer — zum Lehren und zum Lernen — und für die Schule fast unerreichbar. Verlangt man aber nur Korrektheit im elementaren Sinne, so ist die Aufgabe entschieden zu leicht.

Wir wollen versuchen, diese theoretischen Erwägungen durch eine Reihe von Beispielen „aus der Praxis“ zu stützen. Ich wähle aus meinem Vorrat an lateinischen Stilübungen, berechnet für Untersekunda unseres Realgymnasiums, aufs Geradewohl einige Abschnitte, welche zuerst ins Lateinische, das bei der Herstellung der Themen seinerzeit allein maßgebend war, dann

ins Französische und gelegentlich auch ins Englische übersetzt werden sollen.

1) „Unmittelbar nach Alexanders Geburt richtete Philipp ein Schreiben an Aristoteles, worin er ihm dieses Ereignis mitteilte und zugleich seiner Dankbarkeit gegen die Götter Ausdruck gab, welche ihm zu seinen Lebzeiten einen Sohn geschenkt haben (hätten)."

a) Philippus simulatque Al. natus est (nato statim Alexandro „unmittelbar" lat. nach dem Zusammenhang zu übersetzen, s. bei Nägelsbach oder Haacke. Ähnliche Übungen lassen sich mit „leider" anstellen, s. Nägelsb. §. 86, wo aus Caes. b. civ. I, 7,1 noch queritur beigefügt werden kann — vgl. dagegen Französisch und Englisch), missis litteris Aristotelem (Nebenumstand, bloßes Mittel, daher Part. oder per litteras) certiorem fecit (litteras misit quibus — faceret) addens (addito oder memorans) simul, quantam deis gratiam haberet, (dtsch. Subst. lat. indir. Fragesatz) qui sibi illo (=Aristotele) vivo filium nasci voluissent.

b) Immédiatement après la naissance d'Alexandre, Philippe adressa une lettre à Aristote, dans laquelle (lateinisch instrumental) il lui fit part de cet événement et exprima en même temps sa reconnaissance envers les Dieux, qui, de son vivant, lui avaient donné un fils.

c) Immediately after the birth of Alexander, Philippus addressed a letter to Aristoteles, where he communicated to him this event and at the same time, expressed his gratitude towards the Gods who, in his life-time, had given him a son.

In der französischen und englischen Übersetzung ist die verschiedenartige Beziehung der Pronomina in der Stelle: „i h m zu s e i n e n Lebzeiten" verwischt. Vielleicht könnte man an Stelle der wörtlichen Übersetzung sagen: „du vivant de celui-ci, in the latter's life-time? Ein Franzose hätte wohl die Gelegenheit zu einer verbindlichen Wendung ergriffen und geschrieben „du vivant du grand philosophe" oder etwas ähnliches. — Im übrigen müssen wir hier und bei den folgenden Proben die Vergleichung dem Leser überlassen und bemerken nur, daß wir weit entfernt sind, unsre Übersetzungen für mustergültig zu halten. Sie erfüllen ihren Zweck, wenn sie die Unterschiede der verschiedenen Sprachen zu deutlicher Anschauung bringen.

2) „Der beste Beweis für das lebhafte Interesse, welches Tarquinius an der Wiedergewinnung seines verlorenen Thrones nahm, sind die zahlreichen Kriege, die er der Sage nach während der Zeit seiner Verbannung veranlaßte."

a) Tarquinio Superbo (Wortstellung!) quantae fuerit curae (warum nicht interesse?) ut regnum amissum recuperaret, maximo sunt argumento (maxime comprobatur, docemur, intellegimus mit entsprechender Konstruktion; auch: Tarquinius quantae sibi curae esset, . . . docuit oder ähnl.) illa bella quae permulta exul movisse traditur (exulem-fama fert, auch mit auctorem esse oder ähnlich. „Sollen" im Lateinischen auf vielfache Art zu übersetzen, je nach dem Sinn. Lehrreiche Gruppierung der einzelnen Fälle. Im Französischen und Englischen weit einförmiger.).

b) La meilleure preuve du vif intérêt que T. prenait au recouvrement (à recouvrer) de son trône perdu, ce sont les nombreuses guerres qu'il excita, suivant la légende, pendaut le temps de son exil.

c) The best proof of the actif interest (which) T. took in the recovery of his lost throne, are the numerous wars he excited (provoked), according to our reports, (oder mit einem Latinismus he is said to have . . .) during the time of his exile.

Als Probe für die logisch-symmetrische Gestaltung der einzelnen Satzteile, wie das Lateinische sie liebt, möge der folgende Satz dienen.

3) „Die Nachricht von Konradins Eintreffen diesseits der Alpen rief sofort auf Sizilien eine allgemeine Erhebung gegen die französische Herrschaft hervor; die Flotte der ghibellinisch gesinnten Pisaner erfocht in den sizilischen Gewässern einen glänzenden Sieg über die französischen Schiffe, und auch der Bann, mit welchem ihn der Papst gleich bei seinem Erscheinen auf italischem Boden belegt hatte, hinderte nicht, daß Konradin in Rom einen über alles Erwarten günstigen Empfang fand." (vgl. O. Jäger, Weltgeschichte II, 354.).

Ubi primum Alpes Conradinum superasse nuntiatum est (allato nuntio), (et) Siculi adversus Gallorum dominationem universi seditionem fecerunt (facta seditione G. do. detrectant), (et) Pisani, qui a Ghib. partibus stabant, proelium ausi ad

oram Siciliae Gallorum classem devicerunt, (et) Romani, cui advenienti statim in Italiam sacris papa interdixerat, eum (Nägelsb. § 156, 1.) omnium expectatione benignius urbe sua receperunt.

Auch hier könnte eine Übersetzung ins Französische oder Englische, hinsichtlich der Satzbildung wie der einzelnen Ausdrücke, ganz den Spuren des deutschen Textes folgen. — Etwas schwieriger ist die folgende Aufgabe, bei welcher eine vorausgehende mündliche Besprechung einzelner Ausdrücke angezeigt ist, jedoch so, daß die Schüler den richtigen Weg im wesentlichen selbst zu finden haben.

4) „Es war ein Glück (zu nennen), daß zu Rom der Ständekampf im wesentlichen zu Ende war, ehe man es mit einem neuen, auswärtigen Feinde zu thun bekam, der alle früheren Gegner an Stärke und Gefährlichkeit hinter sich ließ. ... Die Samniten, die Dorier Italiens, verbanden mit der ungeschwächten Naturkraft und der zähen Ausdauer eines Bergvolkes eine bedeutende Meisterschaft im Waffenhandwerk. Was die Situation für die Römer noch erschwerte (oder: hiezu kam als erschwerendes Moment für ..), (das) war die Befürchtung, die sich als nur zu begründet erwies, es möchten die vor kurzem erst unterworfenen Völkerschaften die erste römische Niederlage als ein Signal zum Aufstand betrachten, und es möchte so der Krieg gegen die Samniter zu einem Krieg gegen die italische Koalition werden."

a) Illud perbene accidisse puto populo Romano („zu Rom" im abhg. Satz; oder: illud felicitate quadam contigisse puto ut. Unterschied zwischen ut und quod?) quod patriciorum illa cum plebeis certamina profligata (paene sublata) erant, priusquam adversus novum eundemque (eumque; Unterschied von idem und ipse quoque) exterum hostem arma moverent (Liv. VII, 29. vgl. τὰ ὅπλα κινεῖν. warum Konj. nach priusquam? — auch mihi res est cum. vgl. Französisch avoir affaire à) quo nec validiorem nec graviorem (infestiorem) unquam antea erant experti ... Samnites quidem, quos inter Italos Dorum instar esse facile dixeris, ad virium integritatem atque pertinaciam animi (vgl. Liv. VII, 33; chiastische Stellung), quales natura montanis inesse solent (Natur — Bergvolk zusammengenommen) addebant

plurimum armorum usum. Atque (Verbindung) major ejus belli moles instare Romanis videbatur (vgl. Liv. XXIII, 38, 5; oder: id vero bellum multo gravius . . .) suspicantibus fore id quod accidit, (Caes. b. c. I, 40) ut pacati nuper Italiae populi primam Romanorum cladem movendae seditionis occasionem haberent Italicumque ex Samnitico bellum oreretur (oder mit Beibehaltung von „Signal": velut signo accepto . . . vgl. Liv. III, 66.)

b) C'était un bonheur (il fallait regarder comme un bonheur) qu'à Rome la lutte entre les patriciens et les plébéiens touchât à sa fin, avant qu'on eût affaire à un nouvel ennemi étranger qui, plus fort et plus redoutable, surpassait tous les anciens adversaires . . . Les Samnites, les Doriens de l'Italie, unissaient à la force naturelle inaffaiblie et à la persistance tenace d'un peuple montagnard une grande supériorité dans le métier des armes. Ce qui aggrava la situation pour les Romains, ce fut la peur qui ne se montra que trop fondée, que les peuples nouvellement subjugués ne regardassent la première défaite des Romains comme un signal de révolte et que la guerre contre les Samnites ne devînt ainsi une guerre contre la coalition italienne.

Wählen wir zum Schluß noch ein abstraktes Thema, zur Abwechslung auch einmal ein deutsches Originalstück aus einem unsrer Klassiker — etwa die Einleitung zu Schillers Abfall der Niederlande. Der Unterschied zwischen der alten und den modernen Kultursprachen tritt hier noch deutlicher als bisher zu Tage. Die nähere Vergleichung beider Übersetzungen mit dem deutschen Text und untereinander müssen wir dem Leser überlassen.

5) „Eine der merkwürdigsten Staatsbegebenheiten, die das sechzehnte Jahrhundert zum glänzendsten der Welt gemacht haben, dünkt mir die Gründung der niederländischen Freiheit. Wenn die schimmernden Thaten der Ruhmsucht und einer verderblichen Herrschbegierde auf unsere Bewunderung Anspruch machen, wie vielmehr eine Begebenheit, wo die bedrängte Menschheit um ihre edelsten Rechte ringt, wo mit der guten Sache ungewöhnliche Kräfte sich paaren, und die Hilfsmittel entschlossener Verzweiflung über die furchtbaren Künste der Tyrannei in ungleichem Wettkampf siegen. Groß und beruhigend ist der Gedanke, daß gegen

die trotzigen Anmaßungen der Fürstengewalt endlich noch eine Hilfe vorhanden ist, daß ihre berechnetsten Pläne an der menschlichen Freiheit zu Schanden werden, daß ein herzhafter Widerstand auch den gestreckten Arm eines Despoten beugen, heldenmütige Beharrung seine schrecklichen Hilfsquellen endlich erschöpfen kann. Nirgends durchdrang mich diese Wahrheit so lebhaft, als bei der Geschichte jenes denkwürdigen Aufruhrs, der die vereinigten Niederlande auf immer von der spanischen Krone trennte — und darum achtete ich es des Versuchs nicht unwert, dieses schöne Denkmal bürgerlicher Stärke vor der Welt aufzustellen, in der Brust meines Lesers ein fröhliches Gefühl seiner selbst zu erwecken und ein neues unverwerfliches Beispiel zu geben, was Menschen wagen dürfen für die gute Sache und ausrichten mögen durch Vereinigung."

a) Earum rerum memorabilium, quae in Europae civitatibus actae sexto decimo saeculo summum post hominum memoriam splendorem addiderunt, nulla mihi memorabilior esse videtur quam condita (parta) a Batavis libertas.

Cum enim ea quae splendida homines fecere gloria ducti et pernicioso (exitioso) dominandi studio agitati, merito exigere videantur sui admirationem, tum multo vehementius animo affecti esse debemus, cum videmus afflictos miseria mortales summa humani generis jura tutantes, egregiam causam insolitis (novis) viribus defendentes, denique praesidiis fortiter desperantium atrocissimas tyrannorum artes quamvis iniquo certamine disjicientes. Magnum sane et solatii plenum hoc quidem videtur, esse aliquando subsidium adversus nimiam impotentium principum arrogantiam atque eludi callidissima quaeque consilia regum innato hominibus studio libertatis: qui ubi ferociter resistant, infringi vim atque minas instantis tyranni; ubi fortius perseverent, fatiscere (languescere, exhauriri) tandem immanes illorum opes. Quod ego maxime animo meo persuasi (qua ego re maximo opere commovebar), dum mentem intendo ad memorabilem illam seditionem, qua junctae inter se Batavorum provinciae excusso Hispanorum jugo in sempiternam libertatem semet ipsi vindicaverunt. Itaque facturus operae pretium mihi visus sum, si illustrissimum hoc popularis roboris

monumentum, quantum esset in me artis (quantum ingenio valerem), hominibus ostenderem, si alacriore humanae virtutis sensu legentium animos permoverem (extollerem), denique quantum audere homines possent (juris causam tuentes) pro meliore causa, quantum perficere concordia, novo eoque gravissimo documento confirmarem.

b) Die französische Übersetzung lautet bei Regnier (Introduction à l'histoire de la révolte des Pays-Bas. — Traduct. nouvelle, Paris. Hachette 1860), wie folgt:

„Un des plus mémorables événements politiques qui ont fait du seizième siècle, entre tous les âges du monde, le plus brillant, me paraît être la fondation de la liberté des Pays-Bas. Si les exploits éclatants, inspirés par la passion de la gloire et une ambition funeste, prétendent à notre admiration, combien n'est elle pas due à un événement où nous voyons l'humanité opprimée combattre pour ses plus nobles droits, où des forces extraordinaires se trouvent associées à la bonne cause, où les ressources d'un courageux désespoir triomphent, dans une lutte inégale, des redoutables artifices de la tyrannie! Elle est grande et rassurante, la pensée qu'il existe encore après tout un secours contre les arrogantes prétentions du despotisme des rois, que leurs plans les mieux calculés échouent honteusement devant la liberté humaine; qu'une courageuse résistance peut faire plier le bras qu'étend un despote, et une héroïque persévérance épuiser enfin les sources de son terrible pouvoir. Nulle part cette vérité ne m'a pénétré aussi vivement que dans l'histoire de ce soulèvement mémorable qui sépara pour jamais les Pays-Bas-Unis de la monarchie espagnole. C'est pourquoi j'ai cru que c'était une entreprise digne d'être tentée, de présenter au monde ce beau monument de la force civique; d'éveiller dans l'âme de mon lecteur un joyeux sentiment de lui — même, et d'offrir un nouvel et irrécusable exemple de ce que les hommes peuvent hasarder pour la bonne cause et de ce qu'ils sont capables d'accomplir par l'union." [8])

III.

Man kann den Wert einer vernünftig betriebenen Komposition recht hoch anschlagen, und doch der Meinung sein, daß die Lektüre der Schriftsteller, also die Exposition, mit jeder höheren Stufe mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts treten muß. Ja, es erscheint fraglich, ob nicht in den alten Sprachen sorgfältig ausgewählte „Perioden" statt der wöchentlichen Stilübungen für die obersten Klassen eine wertvollere Übung sind, da sie neben dem formalen und sprachlichen Gewinn den weiteren Vorzug gewähren, durch eine reiche Anzahl von Musterstücken, auch aus solchen Schriften oder Schriftstellern, die der Schüler andernfalls gar nicht zu Gesicht bekommt, seine Kenntnis des Altertums zu erweitern und zu vertiefen. Denn die Komposition ist ja bei den alten Sprachen wohl ein wichtiges Mittel zum Zweck; Selbstzweck aber ist die Kenntnis der klassischen Litteratur, und die daraus zu schöpfende Erkenntnis der alten Welt, der Einblick in den Zusammenhang der antiken und der modernen Kultur. Dieser materialen Seite des klassischen Unterrichts dient in erster Linie die Exposition, vorausgesetzt, daß sie nicht am Sprachlichen und Grammatikalischen hängen bleibt, durch das quellenmäßige Studium der alten Klassiker.

So seien uns denn zum Schluß noch einige Bemerkungen darüber gestattet, worin wir die Eigenart und die Vorzüge der antiken Litteratur zu finden glauben. Auch hier wieder kommt nicht der absolute Wert der Alten und der Neueren in Betracht — wer wollte nicht von diesem Gesichtspunkt aus den Meistern der modernen Lyrik oder des modernen Dramas einen Vorrang zugestehen? sondern wir berücksichtigen, soweit es in der Kürze möglich ist, nur diejenigen Eigentümlichkeiten der alten Litteratur, durch welche sie uns für die intellektuelle, ethische und ästhetische Bildung der Jugend besonders geeignet erscheint.

Ein wesentlicher Vorzug liegt schon darin, daß sich für die Auswahl der Schullektüre in den alten Sprachen allmählich eine Art von Kanon gebildet hat, der wenigstens seinem Hauptbestande nach ziemlich allgemein anerkannt ist: Homer und Sophokles, Thukydides, Plato und Demosthenes im Griechischen, im La-

teinischen Cicero und Caesar, Livius, Sallust und Tacitus, Vergil und Horaz werden so ziemlich überall gelesen, wo es Gymnasien giebt, und es wird dadurch unter den klassisch Gebildeten aller Nationen eine gewisse gemeinsame Grundlage ihrer Bildung und ihrer Ideen, ein Mittel tieferen gegenseitigen Verständnisses geschaffen.

Den modernen Sprachen gegenüber befinden wir uns in einem verhängnisvollen „embarras de richesse“. Nach welchem Gesichtspunkt soll die Auswahl getroffen werden? Wie schwierig es besonders im Französischen ist, den verschiedenartigen Ansprüchen der Schule und des Lebens oder des individuellen Geschmackes gerecht zu werden, das sagen uns ehrliche Vertreter der neueren Sprachen selbst, und das beweisen die endlosen Verhandlungen nicht nur über die Behandlung, sondern auch über den Stoff der französischen Schullektüre. Gerade die französischen Klassiker par excellence, Corneille und Racine, bilden zwar einen notwendigen Bestandteil jedes Programms, ob aber einen besonders geeigneten, darf aus verschiedenen Gründen bezweifelt werden. Selbst Molière wird man bei aller Bewunderung für das Ewig-Menschliche in seinen Stücken nicht voll genießen können, wenn außer der klassischen Darstellung auch die gereifte Lebenserfahrung fehlt, um die ganze Wahrheit und Feinheit seiner Schöpfungen nachzuempfinden. — Indessen wäre es eine Aufgabe für sich, welche wir hier nur andeuten können, zu zeigen, warum die französische Poesie mit ihrem ausgeprägt nationalen Charakter, und insbesondere die französische Lyrik mit ihrem starken Bedürfnis nach Rhetorik uns Deutsche fremdartiger berührt, als die Werke der Alten, welche neben ihrer nationalen Bestimmtheit den Vorzug haben, zugleich universal zu sein und neben der Sprache der Griechen oder Römer zugleich die Sprache der Menschheit zu reden. Dagegen sehen wir hier immer wieder in erster Linie Franzosen vor uns — gerade so, wie ihnen in unserer Litteratur vor allem die scharfe Ausprägung des deutschen Nationalgeistes entgegentritt. Daß die großen französischen Historiker in ihrer Art Meister sind, ist über allen Zweifel erhaben. Warum aber die alten Geschichtschreiber für die Jugend doch in vieler Hinsicht eine geeignetere Lektüre sind, davon wird nachher noch die Rede sein. — Wir kehren zurück auf

den Boden der Schulerfahrungen und dürfen als einen weiteren Vorzug der alten, speziell der römischen Schulschriftsteller, welche uns in erster Linie beschäftigen, das hervorheben, daß die Reihenfolge der in den Kanon aufgenommenen Klassiker zugleich einen stufenmäßigen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren darstellt, und zwar gleichzeitig nach Form und Inhalt. Rücksichtlich der sprachlichen Schwierigkeiten wird man uns einen Beweis ersparen: daß schon auf der untersten Stufe diese Schwierigkeiten groß genug sind, um die Denkkraft und Selbstthätigkeit des Schülers zu üben, haben wir oben schon gezeigt. Eine wesentliche Folge hievon ist es, daß man genötigt ist, langsam zu lesen, während man im Französischen nicht allein weit rascher kann, sondern teilweise auch muß, so in den vielfach benützten Lustspielen von Scribe, wo in der That ein möglichst rasches Lesen das einzige Rettungsmittel ist. Durch dieses langsamere Lesen wird nicht nur die Form genauer analysiert und eingeprägt, sondern es kommt auch der Vertiefung in den Gehalt der Lektüre zu gut.

Und in der That ist der Inhalt dieser Schriften reich und original genug, um dieses gründliche Verweilen für Lehrer und Schüler zu lohnen.

Man sage nicht, daß gute Übersetzungen für die Schule denselben Dienst leisten können. Zwar daß der Inhalt im wesentlichen auch aus einer Übersetzung gelernt werden kann, ist klar; allein mit dem Wegfall der Mühe, welche das Verstehen des Originals kostet, würde auch ein großer Teil des Segens dieser geistigen Arbeit verloren gehen, wie ja überhaupt Bildung nicht einfach mitgeteilt werden kann, sondern vom einzelnen erarbeitet werden muß. Auch sind gute Übersetzungen der alten Klassiker, aus deren Lesen die Schüler auch einen sprachlichen Gewinn ziehen könnten, bei der Schwierigkeit der Aufgabe und bei der vielfach beliebten fabrikmäßigen Anfertigung derselben verhältnismäßig selten. Solche Übersetzungen aber, welche das klassische Original vollständig ersetzen, sind überhaupt unmöglich, da das Wesen des Klassischen eben in der vollständigen Harmonie von Form und Inhalt liegt, und daher mit dem Vertauschen der Form auch der Gedanke in seiner feinsten individuellen

Ausprägung, „die ätherische Seele" (Hegel) desselben notwendig eine Einbuße erleidet.

Man beginnt, wenigstens nach der württembergischen Schulordnung, welche ich als die mir zunächst liegende im folgenden zu Grund lege, in der dritten Lateinklasse mit einer Bearbeitung des französischen Lesebuchs von L'Homond: Urbis Romae viri illustres, nach dem für diese Altersstufe angezeigten Grundsatz, die Geschichte in Geschichten aufzulösen (O. Jäger), und beschränkt sich zunächst auf die Geschichte eines — des dem Lateiner zunächst liegenden römischen Volkes. Auch noch in der nächsten Klasse bietet Cornelius Nepos dem Schüler Geschichte unter dem biographischem Gesichtspunkte; allein bereits erweitert sich der Gesichtskreis, indem auch die Helden der griechischen Geschichte, vor allem der Perserkriege, Gegenstand des Interesses werden. Die Mängel, welche Nepos als Geschichtschreiber unleugbar hat, kommen hier wenig in Betracht, denn es sind im Grunde die Fehler der jugendlichen Leser selbst. Sehr wesentlich aber ist es, daß die Schüler, sobald sie hiezu im Stande sind, aus den Quellen selbst mit jenen typischen Gestalten der alten Geschichte bekannt werden, welche ihnen mit ihren klaren und einfachen Zügen entgegentreten als die Verkörperungen jener bürgerlichen und menschlichen Tugenden, welche Rom und Griechenland groß gemacht haben, der Vaterlandsliebe und Opferfreudigkeit, strenger Pflichterfüllung und staatlichen Gehorsams, der Sitteneinfalt und Unbestechlichkeit — Sinnbilder und Ideale der Selbstverleugnung, der Hingabe an das Allgemeine und Objektive, an deren Vorbild auch große Männer der neueren Zeiten sich gestärkt und erbaut haben, wie unsre Jugend nicht aufhören möge es zu thun. Wohl sind jene Männer keine Ideale im strengmenschlichen oder gar im christlichen Sinn, so wenig als die Helden der modernen Geschichte, allein „wo viel Licht ist, da ist auch viel Schatten", und mit der Entfernung, in welcher sie als die Gestalten einer vergangenen Welt uns erscheinen, verschwimmen auch die Härten und Fehler ihres Charakters in einem versöhnenden Lichte, so wie auch das, was in dem einen oder andern antiken Schriftsteller von sittlich Anstößigem sich findet, seinen akuten, gefährlichen Charakter dadurch verliert, daß es als einfach geschichtlich aufgefaßt wird.

Für das eigentliche Knabenalter (Tertia) ist Caesar der rechte Mann: Kriegsgeschichte, Kämpfe und Belagerungen, erzählt mit der Anschaulichkeit von Selbsterlebtem, ohne große Worte — ein gehaltvoller Realismus, der überall wenigstens den Schein der Unparteilichkeit zu wahren versteht. Und neben der Kenntnis eines hochwichtigen geschichtlichen Zeitabschnittes aus einer ganz unmittelbaren Quelle — wie viel tiefe Beobachtung, wie viel Lebensweisheit und Menschenkenntnis, oft nur mit ein paar Worten angedeutet, oft auch zwischen den Zeilen verborgen und damit auch den Lehrer vollauf beschäftigend! Man denke z. B. an die klassische Erzählung von dem allobrogischen Brüderpaar, „stulta ac barbara arrogantia elati“ (b. c. III, 59 ff.); oder man stelle sich die Aufgabe, aus den Kapiteln, welche der Schlacht bei Pharsalus vorangehen (III, 82 ff.), das entgegengesetzte Bild der beiden Lager zu entwerfen und daraus die Gründe für das Unterliegen der pompejanischen Partei abzuleiten. Auch wüßte ich kaum einen andern Schriftsteller, an dem die Schüler so geschickt und mit Erfolg zur selbstthätigen sprachlichen Ausbeutung des Gelesenen angeleitet werden könnten, zur Sammlung und Gruppierung von Phrasen aller Art, besonders aus dem Kriegswesen, aber auch aus andern Gebieten. Erfahrungsmäßig werden ja diejenigen Phrasen am besten und gernsten gelernt, welche ein durch eigene Arbeit gewonnenes Gut sind.

Mit Ovid erscheint in Tertia zum erstenmal ein römischer Dichter, dessen Lektüre neben der Bereicherung des mythologischen und sonstigen Wissens zugleich der Ausbildung des metrischen und rhythmischen Sinnes dient. Für die ersten Übungen dieser Art sind die eleganten, leicht hingleitenden Verse des römischen Meisters ein besonders passender Stoff; schon Vergil stellt in Sekunda erheblich größere Anforderungen. Den Höhepunkt erreichen wir in Prima mit Horaz, der auch in dieser formalen Beziehung als Vermittler und bis zu einem gewissen Grad als Ersatz für die feinentwickelte griechische Metrik, besonders der Tragiker, angesehen werden darf. Daß das Verständnis für Metrik und Rhythmus in der Sprache ein nicht unwesentlicher Teil der sprachlichen Bildung überhaupt und ein sehr wesentlicher Faktor auch für das Verständnis der modernen, insbesondere

unserer deutschen Poesie ist, bedarf wohl keines Beweises, so wenig als daß die alten Sprachen mit ihrer Fülle von verschiedenartigen, scharf ausgeprägten Rhythmen und ihrem melodischen Tonfall zur Entwicklung der metrischen Gesetze eine bessere Gelegenheit bieten, als z. B. die französische Poesie.

Das Jünglingsalter findet seinen Schriftsteller in Livius: der warme poetische und religiöse Hauch, der ideale, pietätsvolle Sinn, der uns aus seinem Geschichtswerk entgegentritt, lassen ihn für diese Altersstufe besonders geeignet erscheinen. Er bietet für das Verständnis und für die Übersetzung schon bedeutendere Schwierigkeiten und es wäre der Erwägung wert, ob man mit seiner Lektüre nicht besser statt in Tertia erst in Untersekunda beginnen würde. Es ist hier der Ort, mit kurzen Worten hervorzuheben, worin sich die alte Geschichte und die alten Geschichtschreiber unterscheiden von den modernen, und zwar in einer Weise, welche jene als ein besonders geeignetes Bildungsmittel für die Jugend erscheinen läßt. Die Geschichte der alten Völker, insbesondre der Griechen und Römer, zeichnet sich aus durch ihre verhältnismäßige Einfachheit und Durchsichtigkeit und namentlich durch ihre vorbildliche Bedeutung, indem sie die überall und allgemein giltigen Gesetze der geschichtlichen Entwicklung in klaren, eindrucksvollen Typen uns zur Anschauung bringt. Wer sich an einem Abschnitt der griechischen oder römischen Geschichte das Wesen und die Übergänge der einzelnen Staatsverfassungen, die Wurzeln des sittlichen und politischen Verfalls oder sonst ein Problem dieser Art klar gemacht hat, der wird auch in den verwickelteren Gängen der modernen Geschichte leichter sich zurecht finden, und besser das Wesentliche vom Unwesentlichen, Grund und Anlaß, Ursache und Wirkung geschichtlicher Erscheinungen unterscheiden können. Dazu kommt, daß wir selbst dieser Geschichte und damit auch den alten Geschichtschreibern mit voller Objektivität gegenüberstehen, ein Vorzug, den wir auch den übrigen Zweigen der alten Litteratur gegenüber genießen, der aber füglich hier zur Sprache kommen mag. Es ist ein vollständig neutraler Boden, auf dem wir uns befinden — kein Streit der Konfessionen, keine Eifersucht der Nationen, keine Voreingenommenheit sonstiger Art hindert uns, unsre Gedanken und unser Urteil ganz auf die

Sache selbst zu konzentrieren. — Mit dem Worte „Objektivität" aber haben wir zugleich schon eine wesentliche Eigenschaft jener alten Autoren selbst ausgesprochen. Was sie kennzeichnet, das ist die selbstlose Hingabe an ihren Stoff, die liebevolle Versenkung in die Persönlichkeiten und in die Zeiten, deren Darstellung sie unternommen haben. Nicht um den Ruhm ihrer Person, um die Geltendmachung ihrer subjektiven Anschauungen ist es ihnen in erster Linie zu thun, sondern um die Sache, welche sie bewegt und erfüllt, um die Ermittlung und Darstellung der objektiven Wahrheit. „Sine ira et studio" zu schreiben, diesen Vorsatz haben sie alle nicht nur ausgesprochen, jeder in seiner Weise, sondern sie sind ihm auch treu geblieben, soweit menschliche Unvollkommenheit es überhaupt vermag. Daß sie freilich als Historiker im modernen Sinne, als Urkundenforscher, große Mängel zeigen, wissen wir recht wohl; allein was ihnen in diesem Stücke fehlt, das ersetzen sie reichlich durch die wertvollere Eigenschaft eines eindringenden psychologischen Studiums ihrer Menschen, dessen Resultat sie namentlich in den zahlreichen eingeflochtenen Reden niedergelegt haben. Sallust ist darin noch ein größerer Meister als Livius, und vollends Tacitus zeigt in der Ermittlung der psychologischen und pragmatischen Zusammenhänge, in der Charakterzeichnung und in der psychologischen Analyse eine Meisterschaft ohne Gleichen. Diese oft hervorgehobene, dem jugendlichen Fassungsvermögen zusagende Eigentümlichkeit der antiken Geschichtschreibung, überall die Persönlichkeiten in den Vordergrund zu stellen, aus ihnen heraus die Ereignisse und Zeiten zu erklären, steht recht im Gegensatz zu der modernen Sucht, überall von der Idee auszugehen, sie als das erste auszusprechen, während es umgekehrt bei der Lektüre der Alten eine bildende und genußreiche Aufgabe ist, aus dem Charakter der auftretenden Personen die bewegende Macht ihres Lebens, ihres Zeitalters, die Idee, welcher sie nach unsrer Auffassung dienen und welche sie verkörpern, selbst erst zu abstrahieren. So lassen sich im Unterricht auch Erzählungen scheinbar unbedeutender Ereignisse, denen der Schriftsteller selbst kein Wort beifügt, verallgemeinern als der charakteristische Ausdruck eines ganzen Systems — man denke an die bekannte Erzählung von Popillius, (Liv. XLV, 11), oder an

den Bescheid, welcher dem treugebliebenen Städtchen Petelia vom römischen Senat zu teil wird (Liv. XXIII, 20, 4 ff.): die harte Antwort zeigt hier deutlicher, als lange theoretische Entwicklungen den Geist der römischen Politik, und es läßt sich dabei dem Schüler zeigen, wie man zwischen den Zeilen zu lesen, das Einzelne, scheinbar Zufällige als notwendigen Ausfluß eines Allgemeinen zu fassen hat, u. dgl. Aber auch da, wo die alten Geschichtschreiber ausdrücklich sich auf dem Boden der Reflexion bewegen, wo sie in ihrer Weise geschichtsphilosophische Betrachtungen anstellen, wie besonders Sallust und Tacitus, da sind ihre Gedanken so faßbar und darum fruchtbar für den jugendlichen Geist, und doch zeugen sie zugleich von so viel tiefer und wahrer Beobachtung, daß jene Worte von avaritia und luxuria, von ambitio und aemulatio muliebris heute noch ebenso zutreffend sind, wie damals.

Wir haben oben schon Vergil genannt. Seine Dichtungen, vor allem seine Aeneis, sind in der That eine unerschöpfliche Fundgrube für die Besprechung der verschiedenartigsten Dinge. An ihm lernen wir die Hauptmittel der poetischen Rede, die verschiedenen Arten der Metonymie, das Streben nach Abwechslung u. a. m. (man sammle und gruppiere z. B. die Ausdrücke für das trojanische Pferd im II. Buche der Aeneis); ebenso die mehr grammatischen Eigentümlichkeiten der dichterischen Sprache, welche an ihm ihren Gesetzgeber fand, wie die Prosa an Cicero. Hieher gehören u. a. die interessanten Konstruktionen, welche ebenso nach rückwärts auf das Griechische wie nach vorwärts auf die romanischen Sprachen weisen (z. B. facere mit Inf. Aen. II, 485. templum de marmore IV, 457. — Parallelen, welche dem Schüler einen Blick in die Entwicklung und Wechselbeziehungen der Sprachen öffnen). In stofflicher Beziehung aber bietet Vergil, auch abgesehen von der Vergleichung mit Homer, fast überreichlichen Anlaß zur Erörterung von anregenden Fragen aus dem Gebiet der Religion und Mythologie, der Kunstgeschichte und der Ästhetik, der Altertümer jeder Art, so daß man Mühe hat, allen Seiten seiner Dichtung gerecht zu werden. Mit dem ihm eigenen sentimentalen und romantischen Zuge, mit seiner Liebe zur Natur erscheint er zugleich als einer der Vorboten,

welche den Anbruch einer neuen Zeit verkündigen, als ein wichtiges Bindeglied zwischen der antiken und modernen Weltanschauung.

Was wir von Horaz und weiterhin von Cicero zu sagen haben, darf sich nach dem Vorausgegangenen auf wenige Andeutungen beschränken. Auch wenn man den rein dichterischen Wert der horazischen Werke nicht allzuhoch anschlägt, so bleibt Horaz doch als Mensch und als Menschenkenner, auch als Kenner des eigenen Ich, ein Studium vom allerhöchsten und bleibendem Interesse. Zudem geben uns viele seiner Dichtungen, ähnlich wie die Briefe des Cicero und des jüngeren Plinius, eine unmittelbare Kunde von dem täglichen Leben der Römer, auch in seinen kleinsten und individuellen Zügen, — höchst wertvolle Stimmungs- und Situationsbilder, welche uns die ferne Vergangenheit als lebendige Gegenwart empfinden lassen. Vor allem aber ist er für uns der Dolmetscher der griechischen Lyrik und zugleich mit Cicero der Vermittler der griechischen Philosophie geworden, beide — der Verstandsmensch und der Gefühlsmensch — in einer populären, praktischen Weise jene allgemeinen, besonders ethischen und ästhetischen Fragen erörternd, welche zu allen Zeiten die denkende Menschheit bewegt und je nach ihrer Beantwortung in Gegensätze gespalten haben, für welche wir höchstens die Namen gewechselt haben, und eben damit anregend zu einer tieferen, philosophischen Betrachtung der Dinge, nach welcher auf dieser Altersstufe das Bedürfnis sich zu regen beginnt. — Ich darf in diesem Zusammenhang auf zwei treffliche Aufsätze verweisen, welche O. Weißenfels in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen veröffentlicht hat, den einen über „Das Wesen unseres Gymnasiums" (XL, 9 u. 11), den andern über „Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule" (XLIII, 6.). Freilich verlangen diese Schriften einen Lehrer, welcher es versteht, diese kulturgeschichtliche Seite bei der Lektüre zu ihren vollen Rechte kommen zu lassen. Aber man wird auch sagen dürfen, daß diejenigen Lehrer, welche die Schriftsteller nur als eine Fundstätte für grammatische Regeln und Ausnahmen betrachten, wenigstens auf dieser Stufe des Gymnasiums zu den Ausnahmen gehören.

Dies also sind die Männer, mit welchen die Jugend unserer Gymnasien im Verlaufe ihres lateinischen Unterrichts in geistigen Verkehr tritt. Es sind reichbegabte, hochgebildete Menschen, gesättigt mit allen Bildungsmitteln ihrer Zeit, insbesondere mit der griechischen Kultur, deren litterarische Meisterwerke sie sich teilweise zu unmittelbaren Vorbildern genommen, und damit auch denjenigen, welchen es nicht vergönnt ist, diese Werke in der Ursprache zu lesen, eine Art von Ersatz geboten haben. Zugleich aber stehen sie in reger Verbindung mit der Gegenwart, die sie umgab; sie sind teilweise mit den politischen, jedenfalls mit allen geistigen Interessen ihres Zeitalters aufs engste verwachsen; aufmerksame und feinsinnige Beobachter der Menschen und der Dinge, treffliche Kenner der menschlichen Natur, die in ihren wesentlichen Zügen ewig sich gleich bleibt. Dabei sind sie nicht hastige Tagesschriftsteller, sondern treue, gewissenhafte Arbeiter, deren Bestreben es war, den wohlerwogenen Gedanken auch in seinem sprachlichen Ausdruck überall zu voller Klarheit, die Gegensätze zu voller Schärfe herauszuheben, den Ton ihrer Darstellung dem Charakter und Zweck ihres Stoffes mit Takt und Geschmack anzupassen, und diesen Stoff in einer Weise zu verarbeiten und zu gruppieren, welche nicht nur die Werke der Redner und Geschichtschreiber, sondern selbst die Erzeugnisse der Dichter als Muster einer sachgemäßen Disposition erscheinen läßt.

Und eben weil sie nicht eher geruht haben, als bis für den guten Gedanken auch die wirksamste, die klassische Form gefunden war, darum hat sich zu allen Zeiten das Studium ihrer Schriften als fruchtbar erwiesen nicht nur für die intellektuelle und ethische, sondern auch für die ästhetische Bildung. Wie groß ihr Einfluß auf die Litteraturen der modernen Kulturvölker und besonders auf unsere deutsche Nationallitteratur gewesen ist, darüber höre man einen berufenen Kenner, wie Cholevius, der in seiner „Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen“ die Zusammenhänge unserer dichterischen Litteratur mit dem klassischen Altertume aufgezeigt hat. —

Wir sind zu Ende und danken dem freundlichen Leser, wenn er auf dem steilen und steinigen Pfade einer oft trockenen

grammatischen Untersuchung bis auf die Höhe mit uns gewandert ist, ohne zu ermüden. Für seine Arbeit aber ist der Verfasser reichlich belohnt, wenn von den vielen, welche den Unterricht in den alten Sprachen für etwas Veraltetes und Überflüssiges halten, der eine oder andere zur Überzeugung kommt, daß auch heute noch im klassischen Altertum, in seiner Sprache und in seiner Litteratur, ein reicher Schatz menschlicher Bildung ruht.

Anhang.

1) Die Stelle ist in der Übersetzung angeführt bei Bender, Gymnasialreden, (Tübingen 1887) Nr. IV.: Über ganze und halbe Bildung. Sie findet sich Arist. Polit. E, init. und lautet: „Ὅτι μὲν σὖν νομοθετητέον περὶ παιδείας, φανερόν· τίς δ' ἐστὶν παιδεία καὶ πῶς χρὴ παιδεύεσθαι, δεῖ μὴ λανθάνειν. νῦν γὰρ ἀμφισβητεῖται διὰ τῶν ἔργων. οὐ γὰρ ταὐτὰ πάντες ὑπολαμβάνουσι δεῖν μανθάνειν τοὺς νέους . . . οὐδὲ φανερὸν πότερον πρὸς τὴν διάνοιαν πρέπει μᾶλλον ἢ πρὸς τὸ τῆς ψυχῆς ἦθος· ἔκ τε τῆς ἐμποδὼν παιδείας ταραχώδης ἡσκέψις, καὶ δῆλον οὐδενὶ πότερον ἀσκεῖν δεῖ τὰ χρήσιμα πρὸς τὸν βίον ἢ τὰ τείνοντα πρὸς ἀρετὴν ἢ τὰ περιττά· πάντα γὰρ εἴληφε ταῦτα κριτάς τινας· περί τε τῶν πρὸς ἀρετὴν οὐδέν ἐστιν ὁμολογούμενον." — Die Verse aus Rückert (S. 17), citiert Bender in der zweiten Rede „über historische Bildung im Gymnasium", in welcher das Wesen der Gymnasialbildung nach seiner materialen Seite vortrefflich gekennzeichnet ist.

2) vgl. Eckstein, lat. u. griech. Unterricht. (Leipzig 1887) S. 106. Die Äußerung Montaignes findet sich ebendaselbst S. 98. — Über das Zurückgehen des Lateinischen im litterarischen Verkehr giebt Paulsen in der ersten Beilage zu seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts einen interessanten Nachweis. Auf Grund umfangreicher statistischer Erhebungen kommt der Verfasser zu folgendem Resultat: In der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts ist das litterarische Deutschland noch wesentlich ein lateinisches Land; mehr als $^2/_3$ der Litteratur ist lateinisch, kaum $^1/_3$ deutsch. Aber von Anfang an ist eine regelmäßige Zunahme auf Seiten des Deutschen und eine entsprechende Abnahme auf Seiten des Lateinischen zu bemerken. Anfangs geschieht sie langsam; eine rapide Veränderung in diesem Sinne beginnt mit den 70er Jahren des 17. Jahrhunderts; im Jahre 1681 sind die deutschen Bücher zum erstenmal in der Mehrzahl, im Jahre 1691 die lateinischen zum letztenmal. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts ist das Verhältnis etwa 1 : 20; die lateinische Sprache ist ausgestorben. Hiezu hat auch das Aufsteigen der französischen beigetragen. Seit 1740 nahm dieselbe einen außerordentlichen Aufschwung, sie erreichte den Höhepunkt in dem siebenten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts, in welchem mehr als $^1/_8$ der Gesamtheit ihr angehörte; dasselbe Verhältnis erreichte sie beinahe noch einmal in dem Jahrzehnt von 1805—1814, in welchem der lateinische Anteil am tiefsten sinkt.

3) s. Schmeding S. 44 u. 46. Das Urteil geht zurück auf den Verfasser der „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen". Die Klage, daß der Abiturient „nicht eine Spur von Überblick u. s. f." stammt aus „Asmodi Redivivus, der Krebsschaden unserer Gymnasien". (Leipzig 1887) S. 60. Der pseudonyme Urheber dieser Schrift ist ein großer Verehrer Schmedings, dem er „stoische Ruhe, volle Klarheit, tiefe Gründlichkeit und umfassendste Kenntnis" nachrühmt. Auf S. 52 des Büchleins findet sich ein Ausfall gegen das lateinische Versemachen, nebst der aufregenden Mitteilung eines „glaubwürdigen" Zeugen, daß in einem sächsischen „Mustergymnasium" vor einigen Jahren das Verlangen an die Schüler der Obertertia gestellt wurde, binnen 7 Tagen eine lateinische Ode an den Frühling in Hexametern zu fertigen! Selbst angenommen, daß diese Zumutung in der Form einer obligaten, selbständigen Leistung an sämtliche Schüler der Klasse gestellt worden ist — wo lag der Fehler? nicht vielleicht an diesem einen unverständigen oder übereifrigen Lehrer? oder wenn durch die sächsischen Verordnungen das lateinische Versemachen als Unterrichtsgegenstand damals gestattet oder gar vorgeschrieben war, ist es auch jetzt noch der Fall? und weiter, weil in diesem einen sächsischen Gymnasium einmal ein solcher Greuel vorgekommen sein soll, muß es deshalb in allen übrigen deutschen Gymnasien ebenso sein? In Württemberg wenigstens werden seit geraumer Zeit offiziell keine lateinischen Verse mehr verlangt, aus guten Gründen. Schon Melanchthon hat sich dahin geäußert, es sei eine Thorheit, lateinische Rhythmen vorzuschreiben, da doch der Klang der lateinischen Sprache heutzutage — d. h. im 16. Jahrhundert — nicht angeboren und nicht natürlich sei. — Dagegen bin ich altväterisch genug, zu glauben, daß lateinische Verse zu machen als freiwillige Leistung auserlesener Schüler eine vortreffliche Übung für die Ausbildung des metrischen Sinnes wie des Geschmacks und der Gewandtheit im Ausdruck bleibt.

Während der Drucklegung ist mir Schmedings neueste Schrift zugekommen (Braunschweig 1890): „Die Bedenken Sr. Excellenz des Herrn Ministers von Goßler gegen die Aufhebung des Gymnasialmonopols." Dieselbe bewegt sich in demselben Gedankenkreise, wie „die klassische Bildung", aber die Sprache ist maßvoller geworden. Darin wird man allerdings Schmeding Recht geben müssen, daß die gegenwärtige Stellung der Realgymnasien eine halbe und auf die Dauer unhaltbare ist. Sollen diese Anstalten ihrer wissenschaftlichen Aufgabe gerecht werden können, so müssen sie auch unter annähernd gleichen Bedingungen arbeiten dürfen, wie die humanistischen Gymnasien. Ist man aber an maßgebender Stelle entschlossen, ihnen diese Berechtigung auf die Dauer zu versagen, so wäre es besser und folgerichtiger, die Realgymnasien ganz aufzuheben. — Von einem unvergleichlich höheren, philosophischen Standpunkt aus tritt Dillmann für die Sache der Realgymnasien ein in seiner Schrift „Das Realgymnasium" (Stuttgart bei Krabbe, 2. Auflage 1885) und neuestens in „Die Mathematik, die Fackelträgerin einer neuen Zeit", nebst einem offenen Sendschreiben an den preußischen Unterrichtsminister (Stuttgart, bei Kohlhammer 1889). — Bei dieser Gelegenheit sei endlich auf eine jüngst erschienene Schrift von G. Holzmüller hingewiesen: „Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen". Das Werkchen, das bereits in zweiter Auflage erschienen ist (Hagen i. W.

1890), giebt genaue Auskunft über die zur Zeit bestehenden Reform-Vereine und ihre Bestrebungen und tritt warm für die lateinlosen höheren Bürgerschulen ein.

4) Das Buch von Frary hat rasch seinen Weg auch nach Deutschland gefunden. Ein Herr Dr. August Rhode hat es ins Deutsche übersetzt (Hagen bei Risel & Comp.), in einer Weise, die freilich der Sache kaum zur Empfehlung dienen kann. Der neutrale französische Titel ist in einen agitatorischen umgewandelt: „Die Tyrannei der toten Sprachen. Ein Mahnwort zu einer zeitgemäßen Umgestaltung des höheren Schulwesens“. Die Arbeit ist dem Professor Esmarch als „dem verdienstvollen Förderer u. s. f.“ gewidmet. Es widerstrebt mir, an dieser Stelle noch einmal die Verstöße abzudrucken, die sich in der Übersetzung finden. Einige der gröbsten habe ich in meinem Programm (Realgymnasium Stuttgart 1888, S. 10, Anm. 9) aufgeführt. — In Frankreich scheint jetzt der Wind wieder von etwas anderer Seite zu wehen, als vor 5 Jahren. Die neueste Verteidigung der klassischen Studien ist, soviel ich sehe, das Buch von Ernest Lavisse: „Etudes et Etudiants.“

5) Uber die Gründe, welche dem Griechischen im Unterricht einen vermeintlichen Vorrang vor dem Lateinischen geben, das letztere unter Umständen sogar ganz entbehrlich machen sollen, lese man bei Eckstein a. O., S. 357—365, wo die maßgebenden Gesichtspunkte mit dem gesunden Urteil des erfahrenen Schulmannes festgestellt sind. Selbstverständlich handelt es sich für uns nicht darum, welche der beiden Sprachen und Litteraturen an sich betrachtet höher steht, — darüber kann ja kein Streit sein — sondern nur darum, welche als Fundamentalsprache für die Jugend den Vorzug verdient. Auch die Frage können wir füglich beiseite lassen, ob es überhaupt nötig ist, beide alten Sprachen zu lernen. Von seinem Standpunkt aus handelt darüber Dillmann (Das Realgymnasium, S. 109—118) und ähnlich scheint u. a. das neueste Werk eines italienischen Pädagogen zu urteilen, „La pedagogia e l'insegnamento classico“ von Nicolà Fornelli, Mailand 1889, vgl. die ausführliche Besprechung von Hornemann im neuesten Hefte der Schriften des deutschen Einheitsschulvereins (Heft VI. Hannover 1890). Daß unter günstigen Bedingungen das Lateinische für die allgemeine sprachliche und historische Bildung ausreichen kann, möchte ich angesichts der Erfahrungen, welche z. B. am Stuttgarter Realgymnasium gemacht worden sind, nicht bezweifeln, vorausgesetzt, daß dem Lateinischen, wie es an dieser Anstalt geschieht, die erforderliche Zeit und Pflege zu teil wird. Jedenfalls scheint uns soviel richtig, daß eine wissenschaftliche Anstalt, welche die realistischen Fächer in ausgedehnterem Maße betreiben will, als das humanistische Gymnasium, sich dafür auf eine der klassischen Sprachen beschränken, diese aber um so gründlicher betreiben muß, anstatt die verfügbare Zeit auf eine oberflächliche Kenntnis beider Sprachen zu zersplittern. Daß freilich derjenige, welcher außer dem Lateinischen auch das Griechische gründlich gelernt hat, sprachlich feiner und vielseitiger durchgebildet ist, daß er namentlich in der Welt des Altertums sich heimischer fühlen wird, als der andere, kann unter gewöhnlichen Verhältnissen gar nicht anders sein.

6) Die folgenden Proben sind abgedruckt aus „Lateinische Stilübungen von W. S. Teuffel“ (Freiburg i. B. 1887.)

a) Aus Ihering, Geist des römischen Rechts. (Nr. 11 der Sammlung.)

Der römische Charakter mit seinen Tugenden und Fehlern läßt sich als System des disziplinierten Egoismus bezeichnen. Der Hauptgrundsatz dieses Systems ist, daß das Untergeordnete dem Höheren, das Individuum dem Staate, der einzelne Fall der abstrakten Regel, der Moment dem dauernden Zustande aufgeopfert werden müsse. Diese Anforderung, objektiv in der That nichts, als ein Ausfluß der Zweckmäßigkeitsidee, ist durch die nationale Ansicht zur ethischen Notwendigkeit, Sittlichkeit, Pflicht gestempelt, und die gewaltige moralische Kraft des römischen Volkes bewährt sich vor allem an der Bereitwilligkeit, mit der es sich diesem konventionellen Pflichtenkodex fügt, sich der durch die bloße Nützlichkeitsidee diktierten Notwendigkeit blindlings unterwirft. —

Romani populi ingenium universum eiusque tam virtutes quam vitia in eo dicas posita esse, quod dominetur apud eos utilitatis studium in artem quandam ac disciplinam redactum. Cuius artis summum hoc est praeceptum ut posthabeantur gravioribus leviora, singulorum civium commoda saluti rei publicae, fortuitae res legi immutabili, id denique, quod per breve tempus est, mansurae rerum condicioni. Quae postulatio cum ipsam rem spectanti ex sola utilitatis cogitatione eam appareat manare, populi Romani iudicio tantam nacta est religionem, ut optimus quisque non posset non ad eam sese componere in eaque observanda et ipsa honestas poneretur et uniuscuiusque officium; quam ingens autem in Romanorum animis insit virtus et constantia, ea maxime re cernitur quod his more et usu traditis legibus promptissime obtemperant et, quod sola utilitatis ratione praecipitur, ei tamquam necessario sine ulla dubitatione parent. —

b) Aus Gervinus, Geschichte des 19. Jahrhunderts. (Nr. 48.)

Byrons Lebensende war von tief tragischem Verhängnis. Der Entschluß des vielverworfenen, vielgefeierten Mannes, sich für Griechenlands Sache zu opfern, hatte ihn zu der edelsten Handlung, vielleicht zu der einzigen edlen Handlung seines Lebens geleitet, und dieser schönste Akt seines Daseins mußte der letzte sein und unvollendet unterbrochen werden, da er gerade als ein ganz anderer Spieler aufzutreten begann. Aus dem schweifenden Phantasieleben in das wirkliche überschreitend hatte er die romantische Poetennatur ganz von sich abgestreift. Sein alkibiadischer Charakter schien plötzlich

Bironis vitae exitus fatale aliquid habuit et commiseratione dignissimum. Nam ille vir multum vituperatus multumque landatus, cum omnia pati decrevisset pro Graecorum causa, quo consilium nullum per totam vitam cepit honestius, si modo cepit aliud honestum, in fatis erat, ut hoc pulcherrimum eius facinus esset supremum imperfectumque relinqueretur, tum maxime cum iam novam prorsus personam agere coepisset. Ex vaga enim illa fictorum imaginum sectatione transgressus ad veras vitae condiciones propriam poetarum

eine ganz andere Stählung zu erhalten, als er die Wirksamkeit in der handelnden Welt erwählte. Früher, in seiner Heimat, hatte er den Drang in sie thätig einzugreifen oft verraten, aber die Fähigkeit diesem Berufe zu genügen, hatte ihm zu mangeln geschienen. Hier aber, in diesem Wildlingsleben, sprang diese Ader in ihm auf wie ein frischer, gesunder Quell. Von dem ersten Augenblicke seines neuen, thätigen Berufes an war sein Wirken und Wollen untadelig ...... Mitten in das Parteigewirre und die Kriegsbarbarei hineingetreten hatte er sich den Grundsatz gebildet, sich für keine Partei zu erklären und keine ihrer Unthaten zu teilen, und diese Entschlüsse führte er redlich durch. Überallhin ermahnte er zu Eintracht und Frieden, überallhin suchte er Milde und Einsicht zu predigen, und ergriff jeden Anlaß zum Loskauf von Gefangenen, um dem Kriege seinen wilden Charakter zu nehmen ...... Aber die neidische Moira schnitt seinen Lebensfaden entzwei; sie gönnte dem Griechenvolk keinen leichteren Kaufpreis für seine Befreiung. —

inconstantiam ingeniique luxuriam ac licentiam exuerat omnem.

Indoles eius antea Alcibiadis simillima repente insolitum quoddam robur videbatur esse nacta, ex quo res publicas seriasque tractare statuerat. Priore tempore, cum esset in patria, voluntatem quidem illa negotia capessendi haud raro ostenderat, sed deesse ei videbatur eorum tractandorum facultas. Tum vero, cum versaretur inter genus hominum agreste ac simplex, subito apparuit in eo illa facultas velut fons aliqui frigidus ac salubris. Ex eo inde tempore quo novum vitae iter ingressus publicas res tractare coepit, nihil ille aut fecit aut voluit quod posses reprehendere .... In medias factionum turbas bellique atrocitatem illatus cum hoc sibi proposuisset ne cui parti se manciparet aut ullius facinoribus se pollueret, maxima cum fide tenuit hanc voluntatem. Quemcumque poterat exhortabatur ad servandam concordiam et tranquillitatem revocabatque ad clementiam et sanam mentem, neque ullam praetermisit redimendorum captivorum occasionem, ut minueret belli immanitatem ... Sed praecidit fati iniquitas vitae spatium ei concessum; noluit enim minoris constare Graecorum populo suam libertatem.

c) Aus H. von Treitschke, historische und politische Aufsätze. (Nr. 51.)

In mannigfachen Formen kehrt in Uhlands Gedichten ein Idealbild wieder, der streitbare Sänger; mag der Dichter den Normannen singend und die schweren Schwerter schleudernd vor dem Eroberer reiten lassen, mag er Äschylos und Dante preisen, weil sie für Freiheit und Vaterland gesungen und gestritten, oder Körners Schatten heraufbeschwören zu zorniger Mahnung an die Überlebenden. In friedlichem, aber nicht minder ernstem Kampfe hat er

Varias per formas Uhlandi in carminibus effingitur imago quaedam, quam putes illi videri perfectissimam, vatis ad pugnandum parati, sive Normannum canentem jactantemque graves gladios poeta facit equitantem ante ducem expugnatorem, sive Aeschylum Dantemque praedicat quod pro libertate ac patria et cecinerint et pugnarint, sive Koerneri umbram ab inferis evocat, ut vivos moneat indignabunda. Qui-

selber sich diesen „Sängern und Helden" gesellt. Heute sehen wir Deutsche kaum noch etwas Auffälliges in dieser Verkettung bürgerlichen und künstlerischen Ruhmes; jenes Geschlecht von Dichtern aber war bei uns das erste, welches die sittliche Bedeutung der Staatsfragen begriff und dies in Thaten bewährte. „Wenn die deutsche Dichtkunst wahrhaft national werden soll", schrieb Uhland einmal, „so können ihre Vertreter nicht auf historische oder idyllische Stoffe beschränkt sein; jede Frage der Gegenwart, wenn sie das Herz bewegt, muß einer würdigen Behandlung offen stehen."

bus viris et carminum laude et animi fortitudine insignibus ipse quoque se aggregavit pugnans ille quidem incruento certamine neque tamen minus acri. Nostro quidem tempore vix cuiquam videtur mirum siquis ut ille boni civis idemque egregii poetae laudem in se habet conjunctam, sed illa poetarum aetas inter nos prima intellexit permultum pertinere ad mores qualem se quisque praestaret in rebus publicis, et rebus gestis id comprobavit. Sic Uhlandius quidem in quadem epistula haece scripsit: „Hoc si studemus assequi ut Germanorum poesis populi in mentibus veras vires capiat, non potest fieri ut eius scriptoribus nihil liceat canere nisi res olim gestas aut pacatas tranquillasque, immo quidquid aequalium animos commovet, id pateat oportet cum gravitate tractaturis.

d) Aus Böckh, Deutsches Museum. 1855. (Nr. 74.)

Unsere Zeit drängt überall zum Bewußtsein, zum Denken und Erkennen, wenigstens in den Gebildeteren, die im Lichte des Gedankens leben wollen, und dunkle und schwimmende Gefühle haben nirgends weniger ihre Stelle als in den Staatsverhältnissen. Geben wir auch zu, daß nicht jeder sich zur Klarheit des Gedankens erheben kann, ja sogar daß, wie der Dichter sagt, was kein Verstand der Verständigen sieht, ein kindliches Gemüt in Einfalt übe: so hat doch der Inhalt dieses gemütlichen Fühlens erst dann seine Berechtigung, wenn er vor dem Gerichte des Verstandes bestehen kann: wir müssen das Gefühl durch das Denken begreifen und, um mich eines glücklichen fremden Ausdrucks zu bedienen, gleichsam dem blinden Triebe Augen einsetzen durch den Begriff.

Nostrae aetatis homines, qui quidem cultiore utentes ingenio in rationis luce volunt versari, ut in omnibus rebus cur quaeque fiat cupiunt perspicere omnesque cogitatione et cognitione perlustrare, ita obscuras fluentesque animi affectiones iure nusquam minus admittunt quam ad res publicas. Quamquam enim concedimus non unius cuiusque esse ad perspicuam rerum cognitionem pervenire, quin etiam recte dicere poetam, quod fugiat omnem sapientum aciem, id simpliciter saepe patrare puerili animo hominem, tamen quod sic simpliciter sentienti probatum est tum demum pro rato potest haberi, si rationis judicium non reformidat; cogitando igitur oportet illustrare id quod animo senserimus et, ut commode dixit quidam scriptor, caecutienti voluntati quasi oculos addere adhibita ratione.

7) Eine vergleichende Untersuchung über die **Wortstellung** in den **alten** und **neuen** Sprachen besitzen wir von einem französischen Gelehrten, **Henri Weil**: De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes. (Paris, Vieweg 1879.) Die Arbeit bekundet ebenso viel Geist als Gelehrsamkeit und umfassende Sprachkenntnisse. — Weil zieht zur Vergleichung auch orientalische Sprachen herbei: so erfährt man, daß das Türkische in der Wortstellung rein synthetisch verfährt, also das gerade Gegenstück zum Französischen bildet. Der französische Satz: nous avons vu qu'on trouve la consolation de beaucoup de maux dans des prières dévotes läßt sich nur in einer Sprache mit „freier" Konstruktion annähernd so wiedergeben, wie er in türkischer Wortstellung lauten würde, nämlich: Piis precibus in | multorum malorum solatia | inveniri vidimus. Aus dem Gesagten erhellt zugleich, welche Schwierigkeiten das Französische — im Gegensatz zu der verhältnismäßigen Freiheit des Deutschen, welches etwa die Mitte hält zwischen Französisch und Türkisch — beim Übersetzen aus den alten Sprachen zu überwinden hat.

„Il n'y a rien de plus facile et de plus simple, sagt Weil, que ces tournures si fréquentes dans Homère:

Τὸν δ' ἀπαμειβόμενος προσέφη πόδας ὠκὺς Ἀχιλλεύς. Eh bien, ce vers tout simple ne saurait être bien rendu en français moderne. „Achille aux pieds légers lui répondit", cela est bien brusque, bien décousu. Homère fait la transition de l'orateur qu'on vient d'entendre à celui qu'il va mettre en scène. Dans la traduction cet autre se trouve là tout d'un coup, on ne sait comment. Joinville était encore libre de dire: „A ceulz parla le roy en tel manière." Au lieu d'observer la marche syntaxique, il suit la marche de la pensée." (Weil, S. 33) An einer andern Stelle macht der Verfasser dieselbe Probe mit einem längeren Satzgefüge (S. 30). „Voici comment Voltaire s'exprime sur la condamnation d'Auguste de Thou: Tout ce qu'on peut dire d'un tel arrêt, c'est qu'il ne fut pas rendu par justice, mais par des commissaires. La lettre de la loi meurtrière était précise. C'est non seulement aux jurisconsultes, mais à tous les hommes de prononcer si l'esprit de la loi ne fut pas perverti. C'est une triste contradiction, qu'un petit nombre d'hommes fasse périr comme criminel celui que toute une nation juge innocent et digne d'estime." — Les pensées renfermées dans ces phrases se rattachent parfaitement les unes aux autres, mais les phrases mêmes sont assez décousues. Chaque phrase paraît avoir un commencement à elle, une marche indépendante, comme si elle était étrangère aux autres phrases qui l'entourent. C'est que la marche syntaxique s'écarte ici de la marche des idées, c'est que les points de départ de chaque phrase ne sont pas pris comme ils l'auraient été en grec et en latin. Traduisons ce morceau en grec, pour bien apprécier cette différence dans le style des langues.

Περὶ τοιαύτης κρίσεως τοῦτο μόνον ἂν λέγοιτο, ὅτι οὐχ οἱ κύριοι αὐτὴν ἔκριναν δικασταί, ἀλλὰ παρηλλαγμένοι τινὲς ἐπίτηδες εἰς τοῦτο λεκτοί. Τὰ μὲν ῥήματα ἀκριβῆ ἦν τοῦ νόμου τοῦ φονίου· τὴν δὲ διάνοιαν τοῦ νόμου σκέψασθαι, εἰ οὐκ ἄρα διεστράφη, παντός ἐστιν, οὐ τῶν νομικῶν μόνον. Εἰ δ' ὑπ' ὀλίγων τινῶν θανατοῦται ὡς ἄδικος ὤν,

ὅς ἀναίτιός τε καὶ πολλοῦ ἄξιος κέκριται ὑπὸ τῶν πολιτῶν ἁπάντων. πῶς οὐχὶ τοῦτό γε δεινότατον ἂν εἴη καὶ ἀλογώτατον;

8) Zum Schlusse noch ein kurzes Beispiel, das den Unterschied zwischen alten und modernen Sprachen in Hinsicht auf die Komposition veranschaulicht. In dem Thema, das vor einigen Jahren den Kandidaten der württembergischen Professoratsprüfung zum Übersetzen ins Lateinische vorgelegt wurde, hat der erste Satz u. a. folgende zwei Übersetzungen gefunden, hinter welchen man schwerlich dasselbe deutsche Original vermuten würde. 1) De veterum tragoediis ratiocinantes quid sibi quaeque voluerit, consentaneum est, saepe alium aliter judicare. 2) De antiquae tragoediae consilio multi saepe ita quaesiverunt, ut quae invenisse viderentur, multum ea inter se discrepareut. Neque id sine gravi ratione videtur fieri. Deutsch: „Die Untersuchungen über die Idee einer antiken Tragödie gelangen oft zu ganz verschiedenen Ergebnissen und das scheint seinen guten Grund zu haben.“ — Wäre die Aufgabe, den Text in eine moderne Sprache zu übersetzen, so wäre man nicht lange in Verlegenheit. Im Französischen wäre wohl im Anfang ein Gérondif zu setzen: En examinant . . . on arrive souvent . . et cela, paraît-il, pour de bonnes raisons. Englisch etwa: Researches about the idea of an antique tragedy often come to entirely different results, and that — it seems — for good reasons.

2